

В.А. Капранова

История педагогики

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь
в качестве учебного пособия для студентов педагогических
специальностей учреждений, обеспечивающих получение
высшего образования*

2-е издание, исправленное и дополненное

УДК 37(075.8)

ББК 74я73

К. 2 0

Р е ц е н з е н т ы :

кафедра педагогики Минского государственного
лингвистического университета;

доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и проблем развития образования
Белорусского государственного университета *И.И. Казимирская*

Капранова, В.А.

К20 История педагогики : учеб. пособие / В.А. Капранова. — 2-е изд.,
испр. и доп. — М. : Новое знание, 2005. — 240 с.

ISBN 5-94735-074-2.

Доступно, в сжатой форме рассмотрены воспитание и образование в различные исторические периоды в зарубежных странах и в России. Наглядность в организации материала, удачное использование таблиц позволяют эффективно усвоить программу курса. Проверить свои знания помогут контрольные вопросы к темам и итоговый тест.

Для студентов и преподавателей педагогических вузов, колледжей, училищ, слушателей системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

37(075 8)

ББК 74я73

Учебное издание

Капранова Вера Анатольевна

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Редакторы *Е.А. Логвинович, Ю.В. Чернушевич*

Корректор *К.А. Степанова*

Подписано в печать с готовых диапозитивов 05.07.2005. Формат 60x84^{1/16}.
Бумага газетная. Гарнитура Ньютон. Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,95.

Уч.-изд. л. **14,05**. Тираж 1010 экз. Заказ №

ООО «Новое знание». ИД № 05902 от 24.09.2001.

107076, Москва, Колодезный пер., д. 2а. Телефон (095) 234-58-53. E-mail: ru@wnk.biz

При участии ООО «Новое знание». ЛИ № 02330/0133439 от 30.04.2004. Минск,
пр. Пушкина, д. 15, ком. 16. Почтовый адрес: 220050, Минск, а/я 79.

Телефон/факс: (10-375-17) 211-50-38. E-mail: nk@wnk.biz

<http://wnk.biz>

Отпечатано с готовых диапозитивов издательства ООО «Новое знание»
в типографии РИООО «Репринт». 220141, Минск, Староборисовский тракт, 51.

© Капранова В.А., 2003

© Капранова В.А., 2005, с изменениями

© Оформление. ООО «Новое знание», 2005

ISBN 5-94735-074-2

Оглавление

Предисловие.....	5
Роль и место истории педагогики в системе современного педагогического знания.....	6
Глава 1. Школа и воспитание в первобытном, рабовладельческом и феодальном обществах.....	9
1.1. Зарождение воспитания в первобытном обществе.....	9
1.2. Воспитание, школа и педагогическая мысль в рабовладельческом обществе.....	11
1.3. Школа и педагогическая мысль в странах Западной Европы в Средние века.....	24
1.4. Воспитание и школа в Киевской Руси и Русском государстве (X–XVII вв.).....	36
1.5. Школа и просвещение на белорусских землях в IX–XVIII вв.....	42
<i>Вопросы и задания.....</i>	53
<i>Основная литература.....</i>	54
<i>Дополнительная литература.....</i>	55
Глава 2. Развитие школы и педагогической мысли в новое время (XVII–XIX вв.).....	56
2.1. Становление научной педагогики.....	56
2.2. Школа и педагогика в странах Западной Европы в XVII–XIX вв.....	81
2.3. Просвещение и школа в России в XVIII–XIX вв.....	88
2.4. Развитие государственной системы образования в России в XIX в.....	94
2.5. Педагогическая мысль в России в XIX в.....	ПО
<i>Вопросы и задания.....</i>	121
<i>Литература.....</i>	122
Глава 3	
Развитие школы и педагогики в XX в.....	123
3.1. Движение за реформу школьного образования в начале XX в.....	123
3.2. Развитие школы и педагогики в советский период (1917–1991).....	149

3.3. Развитие теории и практики образования в Западной Европе и США во второй половине XX в.	165
3.4. Система образования в Республике Беларусь (90-е гг. XX в. - начало XXI в.).....	184
<i>Вопросы и задания</i>	191
<i>Основная литература</i>	192
<i>Дополнительная литература</i>	193

Приложение

Краткие биографические сведения

об известных педагогах	194
Блонский Павел Петрович (1884-1941).....	194
Вахтеров Василий Порфирьевич (1853-1924).....	195
Вентцель Константин Николаевич (1857-1947).....	196
Герbart Иоганн Фридрих (1778-1841).....	197
Гмaйнep Гepмaн (1918-1986).....	198
Дистервег Фридрих Адольф Вильгельм (1790–1866).....	199
Дьюи Джон (1859-1952).....	200
Каптерев Петр Федорович (1849–1922).....	201
Коменский Ян Амос (1592-1670).....	202
Корчак Януш (Генрик Гольдшмидт) (1878-1942).....	203
Крупская Надежда Константиновна (1869-1939).....	204
Лесгафт Петр Францевич (1837-1909).....	205
Ломоносов Михаил Васильевич (1711–1765).....	206
Мойтессори Мария (1870-1952).....	207
Макаренко Антон Семенович (1888-1939).....	208
Новиков Николай Иванович (1744-1818).....	209
Песталоцци Иоганн Генрих (1746–1827).....	211
Петерсен Петер (1884-1952).....	212
Симеон Полоцкий (1629-1680).....	213
Скорина Франциск (1490-1541).....	214
СуХомлинский Василий Александрович (1918-1970).....	216
Ушинский Константин Дмитриевич (1824-1870).....	217
Френе Селестен (1896-1966).....	218
Шацкий Станислав Теофилович (1878-1934).....	219
Штайнер Рудольф (1861-1925).....	220
Изречения и мысли о воспитании, образовании, школе. . .	222
Контрольные вопросы к экзамену.....	227
Тест для самоконтроля.....	230
Глоссарий.....	238

ПРЕДИСЛОВИЕ

История педагогики как учебная дисциплина занимает особое место в общепедагогической подготовке будущего учителя. Становление педагога как специалиста, формирование его мировоззрения и профессиональных качеств немислимо без глубокого освоения богатейшего историко-педагогического наследия.

Школа и педагогика в Европе прошли многовековой путь развития. В течение столетий этот регион был эпицентром развития образования и воспитания, экспериментального поиска новых подходов в образовании. Именно поэтому основное внимание в книге уделено процессу развития европейской школы и педагогики. Изучение ее истории позволяет лучше понять характер взаимоотношений школы и общества на различных этапах общественного развития, осознать роль сферы образования в накоплении и сохранении социальных и культурных ценностей, приобретенных человечеством.

В пособии содержится краткая и сжатая информация об истории развития образования и воспитания в различные исторические эпохи, о педагогических теориях и их воплощении в практике воспитания, о генезисе и эволюции средней и высшей школы в европейских странах. Все это составляет содержание учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли», которая читается в педагогических вузах и колледжах. Автор в максимальной степени стремился отразить в каждой из рассматриваемых тем все то ценное, что было накоплено в процессе развития образования и педагогической мысли.

Работа хронологически охватывает всю историю образования и воспитания (первобытная эпоха, античность, Средневековье, Новое и Новейшее время), что позволяет дать целостное представление о развитии теории и практики образования и охарактеризовать основные его направления.

При подготовке издания автор опирался на данные исследований российских (Г.Е. Жураковский, А.Н. Джуринский, С.Ф. Егоров, Н.А. Константинов, Г.Б. Корнетов, Д.И. Латышина, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, М.Ф. Шабаева и др.) и белорусских (Е.Г. Андреева, К.А. Куликович, В.П. Мещеряков, Г.Г. Сенкевич, С.А. Умрейко и др.) историков педагогики, использовал также энциклопедии, словари, справочники.

Пособие призвано восполнить дефицит учебно-методической **литературы** по истории педагогики, который испытывают педагогические вузы и колледжи. Его уместно использовать при освоении нормативного курса, подготовке к семинарским занятиям, написании рефератов, сдаче экзаменов и зачетов.

РОЛЬ И МЕСТО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

История педагогики — это область науки, изучающая историческое развитие теории и практики образования в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. Согласно этому определению, у истории педагогики есть две предметные зоны:

развитие педагогического знания;

развитие практики образования и воспитания.

Несмотря на самостоятельность, по своей сути они едины, **поскольку** невозможно оторвать историю развития педагогических **идей** от истории развития образовательной практики.

История педагогики является, с одной стороны, исторической наукой, а с другой — педагогической. Она синтезирует данные **педагогики**, социологии, истории философии и культуры, исследует процессы воспитания, обучения и образования в условиях различных исторических эпох. Каждое новое поколение людей обязательно осваивает и анализирует педагогический опыт прошлых поколений, совершенствует образовательно-воспитательную практику общества и развивает на этой основе материально-техническую и духовно-нравственную сферы жизнедеятельности. Изучение особенностей передачи накопленного педагогического опыта поэтому и является важной задачей истории педагогики.

В настоящее время существуют различные классификации **историко-педагогического** знания — в зависимости от критерия, положенного в основу изучения историко-педагогического процесса.

Приведенные классификации отражают многомерность и **полиструктурность** историко-педагогического знания, но классификация **историко-педагогических** исследований пока еще недостаточно разработана.

Классификации историко-педагогического знания

Критерий классификации	Историко-педагогическое знание
Широта охвата	Всемирная история педагогики, история педагогики отдельных стран и регионов
Исторические эпохи	История педагогики первобытного общества, древнего мира, средних веков, Нового, Новейшего времени
Социально-экономический уклад	История педагогики первобытно-общинного, рабовладельческого, феодального, капиталистического, социалистического обществ
Предметная классификация	История общей педагогики, дидактики, школоведения
Вид, уровень, отрасль образования	История общего среднего и специального образования, начального, среднего, высшего, военного, медицинского и т.д.

При изучении истории педагогики традиционно выделяют: практическую зону (история воспитания и история образования);

теоретическую зону (история педагогической мысли).

Если история воспитания берет свои истоки с момента появления человека, то история образования начинает свой отсчет с третьего тысячелетия до н.э., со времени возникновения первых школ в странах Древнего Востока.

Теоретическая зона предметного исследования истории педагогики возникает позднее практической во многом благодаря книге Я.А. Коменского «Великая дидактика», где заложены научные основы педагогики.

Традиционно выделяют *три этапа в истории педагогической мысли*:

1. Донаучный (с древнейших времен до XVII в.).
2. Становление научной педагогики (середина XVII — конец XIX в.).
3. Обогащение педагогической науки новыми теориями, концепциями, методами и формами педагогической деятельности (XX в.).

В отечественном образовании всегда уделялось должное внимание преподаванию курса по истории педагогики. В свое время К.Д. Ушинский указывал: «Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества на воспитание и влияние воспитания на общество не гадательно, а на основе научного и подробного

изложения фактов». Ученик Ушинского Л.Н. Модзалевский, подчеркивая значение истории педагогики, писал, что «только незнанием истории может быть объяснено немало ошибок, сделанных нами в педагогической практике».

Уже к началу XX в. начался процесс осмысления истории педагогических идей, отечественная история педагогики сложилась в **целостную** самостоятельную область научного знания, **имеющую** богатые традиции. В 20-е гг. XX в. появляются первые конкретно-исторические работы по педагогике, проблематика которых связана с задачами строительства новой системы просвещения.

Для 30–50-х гг. XX в. характерны тенденции по преодолению негативного отношения к отечественному педагогическому наследию. Разрабатывалась история частных методик и школьных учебников.

В 60–70-е гг. XX в. активно расширялась фактографическая база исследования, но в то же время история педагогики как наука существовала в определенной внутренней замкнутости от других наук, не очень интенсивно развивалась ее методологическая база.

С **конца** 70-х гг. XX в. активизируется разработка теоретико-методологических проблем истории педагогики, она вступает в **новый** этап своего развития; главными задачами истории педагогики становятся научное и духовное очищение историко-педагогического знания, освобождение его от ортодоксальности, догматизма.

В 90-е гг. XX в. активизируется разработка цивилизационного подхода к историко-педагогическому процессу. Теперь история Отечественной школы и педагогики рассматривается в русле развития мировой истории образования.

Цель преподавания истории педагогики — расширение общего педагогического кругозора студентов, формирование у них ценностного отношения к педагогическому наследию.

Из цели вытекают следующие задачи курса: выработка исторического подхода к педагогическим явлениям; формирование педагогического мировоззрения, системы ценностных профессиональных установок; развитие умений использовать историко-педагогическое знание для оценки современного состояния образования и прогнозирования его развития; повышение педагогической культуры студентов

Глава 1

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ, РАБОВЛАДЕЛЬЧЕСКОМ И ФЕОДАЛЬНОМ ОБЩЕСТВАХ

1.1. Зарождение воспитания в первобытном обществе

Проблема происхождения воспитания всегда интересовала ученых.

В настоящее время в науке существуют две концепции происхождения воспитания:

эволюционно-биологическая;
психологическая.

Согласно первой, воспитательная деятельность людей первобытного общества близка по своей сути наблюдаемой у высших животных инстинктивной заботе о потомстве.

Вторая объясняет происхождение воспитания свойственным детям бессознательным инстинктом подражания взрослым.

Зарождение воспитания как особого вида человеческой деятельности произошло 40—35 тыс. лет назад, когда в общинах палеонтропов начинается постепенный переход к коллективному труду.

Специально организованное воспитание в первобытном обществе отсутствовало, вместе с тем, как свидетельствуют данные археологов и этнографов, в этот период сложилась система включения подрастающего поколения в жизнь. В первобытной общине ребенок прямо включался в доступную для него деятельность вместе со старшими.

На ранних стадиях развития первобытного общества, в частности в дородовом обществе, выделялись три возрастные группы: дети и подростки;

полноценные и полноправные участники жизни и труда;
пожилые люди и старики.

Родившийся ребенок первоначально находился на попечении матери. Когда он начинал сидеть, его приучали к жесткой пище. Дети считались принадлежавшими всему роду. Специально

за ними не присматривали, однако рядом всегда находился кто-то из взрослых. Дети пользовались большой свободой и самостоятельностью, наказания почти не применялись, их учили выносливости, элементарным приемам труда. Им предоставляли возможность на собственном опыте убедиться в правоте взрослых, познакомиться со всеми сторонами их общественной деятельности. Подготовка к жизни в первобытном обществе не отделялась от участия в ней. В совместном труде со взрослыми дети приобретали необходимые умения и навыки. Совместный труд со стороны взрослых носил характер научения, дети же подражали поведению взрослых.

Постепенное накопление приемов и средств физической, трудовой и нравственной подготовки подрастающего поколения **приводит** к ее качественным изменениям в условиях **позднепервобытной** общины.

В 8—5-м тысячелетиях до н.э. у первобытных людей появляются новые формы деятельности. Наряду с собирательством, охотой они начинают заниматься земледелием и животноводством, **т.е.** растет дифференциация труда, усложняется социальная структура общества. Создание пищевых запасов позволяет **значительно** увеличить продолжительность жизни, повышается рождаемость в общине. Групповая форма брака сменяется парным браком. С возникновением семьи закладываются основы **домашне-семейной** формы воспитания. В младенчестве воспитанием ребенка занималась в основном мать. Зачастую наряду с ней нянчат и кормят ребенка другие женщины рода. Важным обрядом считалось наречение ребенка, проводимое до 3-4 лет. Обычно ребенок получал имя деда — таким образом предок как бы возрождался в потомках. В период с 3—4 до 6—7 лет к воспитанию ребенка подключаются другие родственники. В материнско-родовых общинах особую роль играл дядя — брат матери (т.н. **авункулат** — воспитание у дяди по материнской линии — **сохранился** до формирования классового общества). В детях стремились развить такие качества, как преданность роду, коллективизм, задиристость. Там, где велись постоянные войны, особое внимание уделялось воспитанию агрессивности.

Окончание детства совпадало с наступлением физической **зрелости**. К 13 годам дети вступали во взрослую жизнь. Переход в категорию взрослых сопровождался обрядами посвящения — **инициациями**, которые были особо сложными у мальчиков.

Во время таких испытаний проверялась подготовка молодежи к жизни: умение переносить боль, лишения, проявлять выносливость. Подготовка к инициациям осуществлялась поэтапно и раздельно для мальчиков и девочек. Иницируемые изолировались в специальные места — «дома юношей», «дома молодежи», где старшие знакомили их с нормами морали, правами и обязанностями в семье и общине. Каждый род имел свою программу обучения, включавшую знания и умения, необходимые для будущего охотника, земледельца, воина. Данная программа предусматривала определенную физическую, трудовую, социально-нравственную подготовку. Обучение зачастую сопровождалось ритуалами, служившими знаками причастности к классу взрослых (татуировка, обрезание и т.п.). Инициации завершались общим праздником — возвращением посвященных в общину. Система инициации привела к тому, что в родовых общинах воспитание дифференцируется, выделяется группа лиц, которая непосредственно занимается воспитанием подрастающего поколения.

С развитием производительных сил, расширением трудового опыта воспитание усложняется, приобретает планомерный и многосторонний характер. Дело воспитания родовой община поручает наиболее опытным людям, появляются зачатки военного воспитания (стрельба из лука, верховая езда, владение копьем и др.). Осуществление воспитания особыми людьми, расширение и усложнение его содержания — все это свидетельствовало о том, что в условиях родового общества воспитание выделяется в особую форму общественной деятельности.

С появлением частной собственности, рабства и моногамной семьи наступает разложение первобытного общества. От родовой общины функции воспитания детей переходят к семье.

1.2. Воспитание, школа и педагогическая мысль в рабовладельческом обществе

Важнейшим этапом развития воспитания, школы и педагогической мысли стала эпоха античности. Педагогические учения и система воспитательных институтов достигли высокого уровня в Древней Греции к IV в. до н.э. и в Риме к концу I в. до н.э. Именно в античности сложились педагогические идеалы, послужившие образцом для последующих эпох.

В период расцвета Древней Греции ведущую роль играли два государства-полисы: Спарта в Лаконии и Афины в Аттике. Здесь возникли две системы воспитания (спартанская и афинская), ставшие первоисточниками развития западной педагогической теории и практики. Задача обучения и воспитания детей свободного населения впервые была поставлена в Древней Греции. Причем воспитание рассматривалось как одна из функций государства. Основным методом стало подражание образцам, в качестве которых зачастую выступали мифические герои и персонажи поэм античных авторов.

В Спарте идеалом воспитания был физически развитый, **сильный** духом, разбирающийся в военном деле человек. Необходимость постоянно поддерживать господство небольшой группы **спартиатов** над массой угнетенных рабов (илотов) привела к созданию и консервации на три столетия военного государства со **специфической** системой воспитания. Главное направление спартанской системы воспитания — нравственное, цель которого — **полное** подчинение личности интересам социальной группы. Государство жестко регламентировало все стороны жизни, а **особенно** воспитание и образование детей. В первые дни жизни новорожденного ребенка осматривали старейшины. Слабых и больных детей лишали жизни. Сильные и здоровые передавались **В**; руки кормилиц, пользовавшихся заслуженной славой **лучших** воспитательниц по всей Греции. Процесс обучения начинался с 7 лет, когда детей отбирали у родителей и воспитывали в отрядах (агелах), и проходил поэтапно.

На первом этапе (7—14 лет) юные спартиаты постигали азы чтения, грамоты, счета. Однако **интеллектуальное** воспитание **сводилось** к минимуму. Первоочередное внимание обращалось на физическое воспитание и закалку подростков: дети учились бегу, Прыжкам, метанию диска, копья, приемам рукопашного боя. На характер физической подготовки оказывала влияние **программа** общегреческих (Олимпийских, Истмийских и др.) игр и местных состязаний: бег, борьба, пятиборье, конские скачки, колесничный бег.

Суровая система воспитания была направлена на то, чтобы дети выросли сильными, бесстрашными, послушными. Взрослые, наблюдая за детьми, нарочно их ссорили, вызывая драку, и следили, **кто** в драке ловчее и смелее. Кормили детей скудно, приучали **К** воровству, но если кто-то попадался, то били нещадно, не за кражу, а за неловкость.

На втором этапе (15—20 лет) к обучению грамоте добавлялись пение и музыка, религиозные танцы, носившие преимущественно боевой, воинственный характер. Подростки упражнялись в военном искусстве, участвовали в учебных походах и сражениях, а также в состязаниях, где демонстрировали успехи в военной подготовке, в пении и игре на флейте.

Возмужавших юношей после 16 лет подвергали суровому испытанию у алтаря богини Артемиды. Их жестоко бичевали, но они должны были молчать. Еще одним испытанием для юношей были **криптии** — массовые убийства рабов. Нравственно-политическое воспитание давалось во время специальных бесед представителей старшего поколения с молодежью, которые рассказывали о героях прошлого, их мужестве в борьбе с врагами. Беседы проводились в форме вопросов и **ответов** и должны были приучить молодых спартиатов к немногословию, краткости и ясности речи.

В течение третьего этапа (20—30 лет) юноши приобретали статус полноправного члена военной общины. Спартанская система воспитания готовила стойких, закаленных воинов, свободно владеющих различными видами оружия и находящихся в состоянии постоянной боевой готовности к войне. По меткому замечанию Плутарха, «воспитание спартанцев преследовало только одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать»¹.

Благодаря государственному устройству и системе воспитания Спарта не знала смут и распрей, была на редкость сплоченной гражданской общиной. Но цена за это была заплачена дорогая. Суровая дисциплина, военизация всех сторон жизни привели к духовному оскудению народа, экономической отсталости по сравнению с другими греческими полисами. Спарта не дала миру ни одного художника, философа, оратора, скульптора.

Если Спарта продемонстрировала миру образец военно-физического воспитания, то Афины — систему всестороннего и гармоничного развития личности (табл. 1.1).

В системе афинского воспитания идеалом считался всесторонне развитый человек, прекрасный в физическом, нравственном, умственном и эстетическом отношении. Этот идеал распространялся лишь на класс рабовладельцев.

¹ Плутарх. Застольные беседы. Л.: Наука, 1990. С. 330.

Таблица 1.1

Сравнительная характеристика спартанской и афинской систем воспитания

	Спарта	Афины
Идеал воспитания	Физически развитый, сильный духом человек разбирающийся в военном деле	Всесторонне развитый, прекрасный в физическом, нравственном, умственном и эстетическом отношении человек
Воспитательные приоритеты	Физическое и военное воспитание	Всестороннее воспитание
Цели воспитания	Подготовка воина	Формирование «совокупности добродетелей»
Отличительные черты	Авторитарный характер воспитания Жесткая государственная регламентация воспитания Гипертрофированная военная подготовка Принцип состязательности в сфере воспитания Применение телесных наказаний	Демократический характер воспитания Наличие как государственных, так и частных школ Упор на физическое и литературно-музыкальное образование Физическое воспитание как развитие культуры тела

До 7 лет дети получали традиционное семейное воспитание. С 7 лет мальчики начинали посещать школу. Девочки получали дальнейшее воспитание в семье. Ребенка из состоятельной семьи в школу сопровождал раб-педагог (т.н. «детоводитель»). На него была возложена обязанность заботиться о ребенке-школьнике. Постепенно из обычного раба он превращался в воспитателя, оказывал влияние на развитие личности ребенка. Занятия в школах вели *учителя-дидаскалы*.

Начальное обучение (7—16 лет) осуществляли школы, которые условно можно разделить на два типа:

мусическая;

гимнастическая (палестра)

В мусической школе преподавали учитель-грамматист и учитель-кифарист. Здесь обучали чтению, письму, счету, давали музыкальное и литературное образование. Дети заучивали отрывки из произведений Гомера, Эзопа, Софокла, Еврипида, обучались игре на лире и кифаре.

В палестре дети упражнялись в прыжках, беге, метании диска и копья, получали военно-спортивное воспитание.

Завершив обучение в мусических и гимнастических школах, наиболее состоятельная часть молодежи продолжала образование в государственных учреждениях — **гимнасиях**, где изучала философию, риторику, диалектику, политику. Самыми известными гимнасиями в Афинах V–IV вв. до н.э. считались Академия, Ликей, Киносарг. В этих учебных заведениях умственным и нравственным развитием молодежи занимались известные философы, риторы, музыканты.

С 18-летнего возраста юноши состояли в **эфебиях** — государственных учреждениях по совершенствованию военного мастерства. В течение двух лет они проходили военную подготовку в воинских формированиях, изучали морское дело, несли службу в городских гарнизонах.

К IV в. до н.э. в городах Эллады появляются частные школы, которые открывались странствующими учителями мудрости — **софистами**. Эти школы готовили политиков, ораторов; обучали диалектике (искусству спора) и риторике (искусству красноречия), истории, мифологии, законодательству.

Считается, что с софистов начинается становление высшего образования: появились соответствующие программы и учебники, но еще отсутствовали постоянные высшие школы. Софисты профессионально занимались воспитанием и пытались сформулировать основные идеи эллинской педагогической мысли.

В IV в. до н.э. в Древней Греции складываются **философские школы**, в рамках которых идет осмысление такого важного явления социальной жизни, как воспитание. Одна из самых известных — **пифагорейская**, у истоков которой стоял Пифагор. В пифагорейском братстве было хорошо поставлено обучение и воспитание молодежи. Пифагорейцы предложили возрастную периодизацию развития человека, в основу которой положили цифру семь. Выбор числа семь был мотивирован тем, что в первую седмицу меняются зубы, во вторую — наступает половая зрелость, в третью — отрастает борода¹.

Огромное влияние на развитие педагогической мысли в эпоху античности оказал греческий философ **Демокрит** (460–370 гг. до н.э.). Особое место в его философском наследии занимают

Фрагменты ранних греческих философов. М.: Наука, 1989. Ч. 1. С. 494.

вопросы воспитания личности. Он первым выдвинул принцип **природосообразности** воспитания, понимая под ним следование **природе** ребенка. Демокрит в воспитании отводил большую роль **окружающей среде**, положительному примеру взрослых, труду, упражнениям в нравственных поступках. Он рассматривал **различные** виды воспитания в единстве, тесно увязывал умственное и **нравственное** воспитание, полагая, что систематические **занятия** умственным трудом создают основу для формирования **нравственных** идей и представлений. Вместе с тем признавал, что воспитание всегда содержит элемент риска и его результаты **зачастую** непредсказуемы. В качестве метода воспитания допускал использование принуждения.

Вершин педагогического мастерства в Древней Греции достиг известный философ Сократ (ок. 470—399 до н.э.). Он не оставил после себя трактатов и книг. В своей практической деятельности **широко** использовал диалог с учеником в целях нахождения истины. Смысл его метода — с помощью определенным образом подобранных вопросов помогать собеседнику найти истину и тем Самым привести его от неопределенных представлений к логически ясному знанию (т.н. сократический метод). Считал, что **истинное** знание нельзя вложить в сознание ученика извне, оно **должно** вырасти из глубин его личности и с помощью учителя выйти на свет.

Создаются философские школы и учениками Сократа — Евклидом, Антисфеном, Платоном. В рамках этих философских школ **происходит** осмысление такого важного явления социальной **жизни**, как воспитание.

Ученик Сократа Ксенофонт (ок. 430—355 до н.э.) написал первый педагогический роман античности *«Воспитание Кира»*, в **котором** изложил свои взгляды на образование и воспитание **правителя**. Был сторонником государственной системы образования и считал, что дело воспитания молодежи нельзя отдавать **частным** лицам. Огромную роль в образовании отводил риторике, полагая, что образованный человек должен в совершенстве владеть искусством спора, убеждения.

Крупнейший философ Древней Греции, ученик Сократа Платон (ок. 427 — ок. 347 до н.э.) в 387 г. до н.э. основал философскую школу — *Академию*, где помимо философии, включавшей диалектику, антропологию, этику, изучались математические

дисциплины (арифметика, геометрия, стереометрия), риторика и астрономия. Академия представляла собой не только высшее учебное заведение, но и своего рода клуб, подчеркнуто не принимавший участия в политической жизни Афин.

Основной задачей своей философской и педагогической деятельности Платон считал создание проекта идеального государства и воспитание философа, способного к государственной деятельности. Политические и социальные воззрения Платона, а также его педагогическая система изложены в работе *«Государство»*. Правильно устроенное государство, по Платону, состоит из трех групп: правителей (им принадлежит вся полнота государственной власти), стражей (в их обязанности входит защита государства) и ремесленников (они трудятся и содержат два господствующих класса). Каждому сословию соответствует определенная добродетель, которую необходимо формировать у его представителей: мудрость у правителей, храбрость у воинов, умеренность у ремесленников.

Кастовый характер государства влечет за собой кастовое воспитание. Наиболее подробно в своих трудах Платон освещает вопросы воспитания стражей и философов, из числа которых избираются правители государства.

В идеальном государстве воспитание детей находится под неусыпным государственным контролем, школьное обучение Платон рекомендовал начинать с 7 лет. Он отдавал предпочтение не частным, а государственным школам. Содержание образования должно быть аналогичным принятому в Афинах того времени.

Для юношей со средними способностями обучение заканчивается в 17–18 лет.

До 20 лет — всеобщая обязательная военная служба.

С 20 до 30 лет лишь наиболее способная часть молодежи продолжает изучение наук (табл. 1.2). Из их числа впоследствии выбирают правителей, которые будут заниматься делами государства, отбирать и воспитывать себе подобных.

Педагогические воззрения Платона в значительной степени объясняются кризисом афинской демократии, которой он хотел противопоставить систему воспитания стражей и правителей-философов, ответственных за судьбы страны.

Таблица 1.2

Возрастная периодизация и система воспитания по Платону

Период возрастного развития	Содержание воспитания	Объем воспитания для различных категорий лиц
От рождения до 18 лет	Воспитание чувственной части души	Свободные граждане
3-6 лет	Игры под присмотром воспитатель- ниц	Для лиц со средними спо- собностями, не склонных к умственным занятиям, воспитание на этом за- вершается
7-12 лет	Обучение грамоте (школа грамматиста)	
13 лет	Литературно-музыкальное воспитание (школа кифариста)	
16-18 лет	Военно-гимнастическая подготовка (палестра)	
18–20 лет	Всеобщая обязательная военная служба (эфебия)	
20-30 лет	Воспитание воли Изучение высших наук (философия, математика, астрономия, политика, этика и др.) (I ступень высшего обра- зования)	Способная часть моло- дежи
30-35 лет	Воспитание разума Изучение диалектики и наук об управ- лении государством (II ступень выс- шего образования)	Лица, одаренные исклю- чительными способнос- тями

Продолжателем идей Платона был его ученик и крупнейший ученый Древней Греции Аристотель (384—322 до н.э.). Вопросы воспитания и обучения затрагивались практически во всех его трудах. Он упорядочил возрастную периодизацию, предложенную пифагорейцами, и выделил три этапа развития ребенка и молодого человека (табл. 1.3).

Дилемму — общественное или частное воспитание — Аристотель решает в пользу первого. Он неоднократно подчеркивал огромную роль воспитания в сохранении незыблемости государственного строя. Все граждане должны получить одинаковое воспитание, о чем обязано заботиться государство. В воспитании необходимо следовать за природой. Согласно философским взглядам Аристотеля, трем видам души (животная, волевая, растительная) соответствуют три вида воспитания (физическое, нравственное, умственное).

**Возрастная периодизация и система воспитания,
предложенная Аристотелем**

Период возрастного развития	Содержание воспитания	Задачи воспитания
Детство	Физическое воспитание	Забота о здоровье ребенка (движение, игры, закаливание холодом)
Отрочество (7-14 лет)	Умственное воспитание Физическое воспитание	Познание окружающего мира, навыки письма, чтения, счета Гимнастические упражнения, борьба, бег, прыжки
Юность (14-21 год)	Умственное воспитание Эстетическое воспитание Нравственное воспитание	Овладение знаниями о природе и обществе (история, философия, риторика, математика, грамматика) Развитие чувства прекрасного Выработка привычек и навыков нравственного поведения

В работах Аристотеля тщательно обосновано содержание образования. Он выделяет четыре основных блока:

подготовительный (чтение, письмо, счет, гимнастика, рисование, музыка);

основной (науки о природе и обществе);

знания, необходимые для жизни в семье и обществе (этика, политика);

знания, являющиеся основой для практической и творческой деятельности (риторика, поэтика).

Аристотель уделял огромное внимание эстетическому воспитанию — оно, по его мнению, не только развивает чувство прекрасного, но и способствует формированию нравственных качеств — умеренности, благоразумия. Эстетическое воспитание не имеет целью готовить профессионалов в той или иной области искусства, поскольку «благородная» молодежь из высших сословий не должна приобщаться к труду и ремеслу.

В области нравственного воспитания Аристотель придавал большое значение выработке привычек и навыков нравственного поведения через систему продуманных упражнений. Во всяком желании, по Аристотелю, есть недостаток, середина и излишек. Во всем хороша только середина. Поэтому добродетельно лишь поведение, избегающее крайностей. Упражнения в таком поведении и составляют сущность нравственного воспитания.

Аристотель известен как создатель первого *лицея* (Лицей, 334 до н.э.) — учебного заведения, созданного с целью духовного совершенствования человека, изучения природы, космоса, философского осмысления мироустройства и человеческого общества. Ликей являлся чем-то вроде университета, где помимо лекций и **бесед** велись исследования естественно-научного характера. Учебные занятия проводились в утренние часы, а в вечернее время лицей был открыт для всех желающих. Известность Аристотеля как философа и педагога в Древней Греции была столь **велика**, что он был приглашен в качестве воспитателя (343—341 гг. до н.э.) для сына македонского царя Филиппа — будущего великого полководца Античности Александра Македонского

Аристотель был первым профессором в истории Европы. Он **оставил** после себя трактаты — лекторские конспекты, которые **служили** учебниками в Средние века. Им были созданы курсы этики, Логики, зоологии, ботаники, анатомии. Университетское образование в Западной Европе вплоть до XVIII в. было основано на идеях Аристотеля. Его влияние на дальнейшее развитие теории и практики образования было огромно.

Эллинистическое воспитание оказало существенное воздействие на становление образования в Древнем Риме. В III в. до н.э. Рим — ведущее в военном отношении государство Средиземноморья. В Риме существовала смешанная греко-римская культура. Образованный римлянин, как правило, одинаково владел как **латинским**, так и греческим языком. Греческое образование почиталось в качестве эталона, греческие учителя преподавали в школах. Однако далеко не все из греческой воспитательной **традиции** было усвоено римлянами. Так, у римлян не привились **элементы** греческого воспитания: гимнастика, обучение музыке, пению, танцу. Римляне отвергли спорт и палестру, предпочитая конные состязания и бои гладиаторов. Римская система **воспитания** носила более приземленный практический характер. **Доминирующее** влияние на воспитание юных римлян оказывала семья, которая несла ответственность за их нравственное и **гражданское** воспитание. Девочки воспитывались в семье и для **семейной** жизни. Мальчики получали практическое воспитание: под наблюдением отца знакомились с полевыми и домашними **работами**, осваивали искусство владения оружием.

Обучение свободных граждан начиналось с 7 лет в **тривиальных** школах. Эти учебные заведения имели неопределенные сроки обучения и располагались **где** придется: во дворе, в мас-

терской, на перекрестке. Отсюда и произошло название «тривиум» — перекресток. Тривиальные школы давали начальное образование, предлагая **минимум** знаний, необходимых для повседневной жизни. На занятиях дети изучали грамоту, счет, законы Рима. Плата за обучение была небольшой, что делало их доступными для широких слоев населения.

Учебными заведениями повышенного типа считались *грамматические школы*. Здесь учились подростки 12—15 лет, получившие домашнюю подготовку. Эти школы были частными, размещались в благоустроенных помещениях и имели более основательную программу обучения по сравнению с тривиальными школами. Ученики изучали латынь и греческий язык, основы римского права, риторику, математику. Обучение в грамматической школе делилось на две части. Первая предусматривала безупречное овладение латинским и греческим языками, вторая — теорией словесности с изучением греческих и римских авторов. В условиях высокой цены на книги и их редкости преобладала лекционная система и просто диктовка материала. Большое внимание уделялось заучиванию наизусть. В грамматических школах отсутствовало физическое воспитание, не преподавались музыка, пение и танцы.

Для молодежи (15—18 лет) аристократического происхождения открывались *риторские школы*, которые постепенно распространились по всей империи. Эти учебные заведения отличались высокой платой за обучение, элитарным характером, насыщенной программой образования. В основу обучения было положено преподавание основ ораторского искусства. Большое внимание уделялось практическим упражнениям — составлению речей на заданную тему. Параллельно с обучением риторике учащимся давался свод знаний по философии, истории, праву, астрономии (табл. 1.4).

С 16 лет юноши проходили подготовку в воинских формированиях — легионах. Представители римской аристократии имели возможность завершить свое образование в таких крупных культурных центрах империи, как Родос, Афины, Александрия и др., где брали уроки у знаменитых ораторов и философов.

В первые века нашей эры в Риме установился устойчивый школьный курс, т.н. *семь свободных искусств*. Этот курс был разделен на *тривиум* (включал грамматику, риторику и диалектику) и *квадриум* (включал арифметику, геометрию, астрономию и музыку).

Таблица 1.4

Система образовательных учреждений в Древнем Риме

Название школы	Возраст учащихся	Программа обучения
Тривиальные школы	7–12 лет	Чтение, письмо, счет, законы Рима
Грамматические школы (латинские, греческие)	12-15 лет	Латынь, греческий, основы римского права, риторика, чтение и толкование текстов классических авторов (Вергилий, Теренций, Гораций, Цицерон и др.)
Риторские школы	15-18 лет	Основы ораторского искусства, свод знаний по философии, истории, праву, музыке, астрономии, геометрии

Данную классификацию предложил известный римский философ и автор учебников Бозций (ок. 480—524 н.э.).

Педагогическая мысль Древнего Рима нашла отражение в трудах Цицерона, Сенеки, Плутарха, где были высказаны ценные мысли о содержании образования, роли нравственного воспитания, средствах воспитания. Все они были поклонниками греческой культуры и ее выдающихся представителей (Гомера, Сократа и др.) и соединяли в своей деятельности увлечение политикой, философией и литературой.

В педагогике Древнего Рима особое место занимает Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35-96 н. э.), который известен как автор первого трактата по педагогике с описанием целостной педагогической системы. Квинтилиан был не только теоретиком ораторского искусства, но и педагогом-практиком. Он содержал риторскую школу, пользовавшуюся популярностью в римском обществе. В учебном заведении не только давалась практическая подготовка по ораторскому мастерству, но и изучалось литературное наследие Рима и Греции в данной области. Его школа стала первой, получавшей деньги из императорской казны.

Свой двадцатилетний педагогический и научный опыт Квинтилиан обобщил в трактате «Об образовании оратора», состоящем из 12 книг. Это сочинение, задуманное как практическое пособие для всестороннего обучения оратора с раннего детства, фактически является обширной энциклопедией по общим вопросам воспитания, в которой автор подвел итог многовекового развития греко-римской педагогической мысли. Многие историки (Г.Е. Жураковский, А.А. Яворский и др.) считают это произведение настольной книгой по педагогике Древнего Рима. В трактате содержатся требования индивидуализации обучения,

последовательности прохождения учебного материала, чередования учения и досуга, недопущения перегрузки учащихся, раскрываются приемы развития и укрепления памяти.

Вершина образования, по мнению Квинтилиана, овладение искусством оратора. Но далеко не каждый ребенок может стать ритором. На формирование будущего оратора влияют два фактора: природные данные и соответствующее воспитание. Квинтилиан дает ответ на вопрос, как распознать способности в детях. Одаренный ребенок выделяется среди сверстников легкой и быстрой восприимчивостью, долгим удержанием в памяти приобретенного, стремлением к подражанию.

Педагогические идеи, высказанные Квинтилианом, приобрели особую популярность в Средние века, когда был найден полный текст его книги «Об образовании оратора».

В I в. н.э. в Римской империи возникают раннехристианские общины, в которых особое внимание уделялось воспитанию детей и юношества. На фоне упадка ценностей античного мира христианский идеал мученичества, проповедь аскетизма, приверженность вере, моральное сопротивление власти становятся популярными. Идеи христианства быстро распространяются по всей империи, и в 313 г. при императоре Константине I христианство становится равноправной религией.

В раннехристианских общинах обучение носило коллективный характер и посвящалось совместному изучению священных текстов, чтению отрывков из библейских книг, их толкованию, разучиванию молитв, составлению и произнесению проповедей. Главным источником обучения являлась Библия, состоящая из двух частей (Ветхого и Нового Завета). В некоторых христианских общинах открывались школы.

Одним из видных христианских мыслителей Римской империи был **Августин Аврелий** (354—430), который соединил воедино христианские идеи в целостное учение о греховности, добре и зле, спасении и покаянии, сформулировал цель воспитания — слияние с Богом.

На закате Римской империи закладываются традиции христианского воспитания: внимание к личности и душе, приоритет веры над знанием и наукой, приобщение с ранних лет к труду, связь обучения с нравственным воспитанием. Идеологи раннего христианства указывали на важность воспитания культуры религиозных чувств, раннего приобщения к христианским заповедям и образу жизни.

1.3. Школа и педагогическая мысль в странах Западной Европы в Средние века

Началом отсчета европейского Средневековья считается 476 г., когда **под** натиском германских племен пала Римская империя. В этот **период** на смену рабовладельческому обществу приходит новое **общество** с феодальными отношениями, оплотом которого стало христианство. Средние века охватывают двенадцать столетий.

Средневековье условно подразделяют на три периода:

V–X вв. — раннее Средневековье;

XI–XIII вв. — развитое Средневековье;

XIV–XVI вв. — позднее Средневековье, больше известное как **эпоха** Возрождения, или Ренессанс.

Возникновение средневекового образования традиционно связывается с развитием церковной культуры и ее ролью в обществе* Католическая церковь была духовным центром Средневековья. Официально она отвергала античную образовательную **традицию**, однако в среде христианских богословов и монахов было **немало** сторонников греко-римского образования.

Значительный вклад в развитие педагогической мысли раннего **Средневековья** внесла *схоластика* — тип религиозной философии, центральная проблема которой — соотношение светского знания и христианской веры. Схоластика сыграла большую роль в **осуществлении** культурной преемственности от античности к Средневековью и Новому времени. Она способствовала **повышению** статуса образованного человека в средневековом обществе, определяла содержание и методы средневекового образования, подняла авторитет образования и учителя.

Раннее Средневековье иногда называют «темными веками». **Переход** от античности к Средневековью сопровождался в Западной **Европе** глубоким упадком культуры. Варварские вторжения привели к гибели культурных ценностей античности. Открытую борьбу против античной культуры вела Церковь. Чтение книг древних авторов было запрещено, школы исчезли. Школьное дело **находилось** в удручающем состоянии. Повсеместно царили **неграмотность** и невежество. Подобное положение дел привело к тому, что даже верхушка общества была неграмотной. Папе Григорию I принадлежит высказывание: «Невежество — мать

истинного благочестия». Грамотных людей было невозможно найти не только среди крестьян, но и среди знати. Многие рыцари вместо подписи ставили крест. Между тем общество нуждалось в грамотных людях: чиновниках, священнослужителях.

Попытки создания школ предпринимались как церковной, так и светской властью. Многие политические деятели осознавали роль школы в государственном строительстве. Так, основатель империи франков император **Карл Великий (742–814)** всемерно поощрял развитие школьного дела, предписывая церковным приходам открывать школы для всех сословий. Королевский двор стал центром, куда стекались немногочисленные образованные люди со всех концов Европы. По примеру древности общество ученых, собравшихся при дворе Карла Великого в империи Каролингов, стали называть *Академией*. С его именем связано *Каролингское возрождение* — культурный подъем империи, расцвет литературы, искусства, архитектуры. Однако такие периоды были непродолжительны и не оказывали существенного влияния на общую картину образования. После смерти императора его начинания были забыты и вновь возобладало пренебрежительное отношение к культуре и образованию.

В раннем Средневековье в Европе сложилось несколько типов церковных школ (*монастырские, приходские, соборные*). Христианская церковь сохраняла лишь выборочные остатки древней образованности (латынь), продолжающие культурные традиции и связывающие разные эпохи.

Одними из первых открываются *монастырские* школы, основанные монашескими орденами францисканцев, бенедиктинцев, доминиканцев. В конце XIII в. в Западной Европе действовало до 15 тысяч монастырей св. Бенедикта, при каждом функционировала школа, где давалось элементарное образование (начала грамоты, счета, пение псалмов). Сроки обучения в них, как правило, не устанавливались, равно как и возраст обучаемых.

Распространению *приходских* школ в Западной Европе способствовали указы Карла Великого, постановления церковных соборов (529, 1179, 1215 гг.). Приходская школа представляла собой низшую ступень образования. Она давала возможность получить элементарное образование детям из беднейших слоев населения. Ее главная цель — религиозно-нравственное воспитание, подготовка клириков и хористов для церковного хора.

В приходских школах, которые действовали в домах священников **или** при церквях, детей обучали основам грамоты (чтение, письмо, иногда счет), церковному пению, латинской азбуке, молитвам.

Повышенное образование давали крупные *соборные (епископальные, кафедральные)* школы, существовавшие при соборах, епископских кафедрах, однако их было немного. Они возникли в **XI–XII** вв., когда монастыри стали утрачивать свое значение для образования мирян. Основной контингент соборных школ **составляли** дети из привилегированных сословий. В них, согласно сохранившейся римской традиции, обучали «*семи свободным искусствам*», которые включали два уровня. Начальный уровень состоял из грамматики, диалектики, риторики. Высший уровень объединял арифметику, геометрию, астрономию, **музыку**. Большое значение придавалось изучению грамматики, которая сводилась к разучиванию грамматических форм латинского Языка и оборотов речи. Далее приступали к литературе: **изучали** правила стихосложения, труды отцов церкви, сочинения отдельных античных авторов (Сенеки, Кантона и др.). Риторика учила искусству красноречия: на основе изучения правил синтаксиса и стилистики дети упражнялись в составлении **устных и** письменных проповедей, писем, грамот, деловых бумаг. **Диалектика** должна была научить рассуждать и делать выводы, защищать религиозные догмы, строить аргументы и **доказательства**, находить в речи оппонента положения, противоречащие учению Церкви, и опровергать их.

Программа по арифметике предусматривала овладение арифметическими действиями, а также знание мистических значений **чисел**. В цифрах видели религиозный смысл. Считали, что цифра «3» символизирует Троицу, цифра «7» — сотворение Богом мира за 7 дней. В курсе геометрии сообщались и географические сведения, часто нелепые (Земля — блин, плавающий в воде, **Иерусалим** — пуп земли и т.п.). Изучение астрономии предполагало знакомство с созвездиями, наблюдение за движением планет, **Солнца**, звезд. Астрономия должна была помочь вычислить даты **церковных** праздников. Обучение музыке ставило целью не столько **овладение** музыкальными инструментами, сколько знакомство с **духовной** музыкой и церковными богослужениями. Таким образом, *обучение носило ярко выраженный религиозно-мистический характер* (табл. 1.5).

Канон школьного образования — семь свободных искусств в эпоху Средневековья

Составная часть программы обучения	Дисциплина	Содержание обучения и его источники
Тривиум	Грамматика	Разучивание грамматических форм и оборотов латинского языка, знакомство с сочинениями древних авторов, изучение правил стихосложения (Диамед, Алкуин, Сенека, Катон)
	Риторика	Обучение искусству красноречия (Квинтилиан, Цицерон)
	Диалектика	Обучение умениям правильно мыслить, строить аргументы и доказательства (Аристотель, сочинения отцов Церкви)
Квадриум	Арифметика	Овладение арифметическими действиями. Изучение магических свойств цифр
	Геометрия	Представление об устройстве пространства с помощью чисел, изучение геометрических фигур (Евклид)
	Астрономия	Обучение вычислению церковных праздников (Птолемей, труды арабских астрономов)
	Музыка	Знакомство с духовной, реже светской музыкой, обучение нотной грамоте и игре на музыкальных инструментах

Начиная с XII в. школьное образование постепенно выходит за стены церквей и монастырей. Рост городов, расширение торговых связей дали толчок развитию светского образования — городских школ, университетов. **Первые городские школы** зачастую открывались на базе *приходских, гильдейских и цеховых школ*. Католическая церковь любыми путями стремилась удержать монополию на образование, жестко контролировала светские учебные заведения, видя в них конкурентов. Постепенно городским школам удалось значительно ослабить опеку Церкви: они стали сами определять программы обучения и назначать учителей.

Городские школы выгодно отличались от церковных практической направленностью обучения. Помимо латыни в них изучали математику, естествознание, географию.

Крупным событием в развитии средневекового образования стало открытие **университетов**. Первые средневековые универ-

ситеты возникали либо на базе кафедральных школ (Парижский), либо в крупных городах, где жили прославленные учителя, окруженные способными учениками (Болонский). Университеты учреждались как духовными, так и светскими властями (табл. 1.6).

Таблица 1.6

Средневековые университеты в Европе (XIII-XIV вв.)

Университет	Год основания, основатель	Специализация обучения
Болонский (Италия)	1158 По Хартии имп. Фридриха I	Право
Оксфорд (Англия)	1167	Традиционный
Саламанкский (Испания)	1179 По королевскому указу	Медицина и естествознание
Кембридж (Англия)	1209	Традиционный
Парижский, с 1253 г. Сор- бонна (Франция)	1215	Традиционный
Падуанский (Италия)	1222	Право
Неаполитанский (Государственный универ- ситет Сицилийского коро- левства, Италия)	1224 Имп. Фридрих II	Традиционный
Салернский (Италия)	1230	Медицина
Римский (Италия)	1303 Папа Бонифаций VIII	Искусство и право
Карлов университет ¹ (Пражский, Чехия)	1348 Карл IV	Традиционный
Ягеллонский ² (Польша)	1364 Казимир Великий	Традиционный
Венский (Австро-Венгрия)	1365 Имп. Рудольф IV	Традиционный
Гейдельбергский (Германия)	1386	Традиционный
Кельнский ² (Германия)	1388	Традиционный
Эрфуртский (Германия)	1392	Традиционный

По образцу Болонского и Парижского университетов.

По образцу Парижского университета

Города боролись за право открыть в своих стенах университет, поскольку его появление способствовало оживлению общественной жизни, торговли, культуры. Университеты получали привилегии от короля или папы, укрепляющие их автономию (управление, право присуждения ученых степеней и т.п.). Преподаватели университетов создавали объединения по предметам — *факультеты*, во главе которых стояли *деканы*. Преподаватели и студенты избирали *ректора* — руководителя университета. По характеру организации средневековые университеты подразделялись на «студенческие» и «магистерские». Классическим примером студенческого университета был Болонский, который отличался редким по тому времени демократизмом (студенты выбирали и увольняли преподавателей, определяли продолжительность лекций, принимали участие в выборе ректора). К магистерским университетам относились британские и французские вузы, где реальная власть была сосредоточена в руках преподавателей, ректора или канцлера.

Как правило, университеты имели четыре факультета:
артистический (свободных искусств),
теологический,
медицинский,
юридический.

Среди факультетов существовала традиционная иерархия. Приоритетное положение занимал теологический, за ним следовали юридический, медицинский и артистический, что отражало значимость отраслей знания в средневековом обществе. Подготовка будущего медика или юриста занимала 5–6 лет, богослова — 15. Артистический факультет зачастую играл роль подготовительного для поступления на другие факультеты.

Изучив грамматику, риторику, диалектику, студент получал степень бакалавра, изучение полного курса давало возможность стать магистром. После окончания специального факультета и защиты диссертации присваивалась степень доктора. Первая степень доктора права была присуждена в XII в. в Болонском университете, доктора медицины — в Салернском университете. Позже, в XIII в., в Парижском университете вводится степень доктора богословия.

Основные формы обучения в средневековом университете — лекция (чтение книг избранного автора и их комментариев), диспут (споры по заранее выдвинутым вопросам), нередко

перераставший в рукопашные схватки между участниками. Ученость преподавателя проявлялась в его умении разъяснить прочитанное, связать с содержанием других книг, раскрыть смысл терминов и сущность научных понятий. К концу XIV в. в Европе было 26 университетов, а столетие спустя их численность достигла 63.

Наибольшей популярностью в Средние века пользовались **Болонский**, Парижский, Оксфордский, Саламанкский университеты, оказавшие огромное влияние на культурную жизнь Европы. Самой крупной высшей школой Средневековья был Парижский университет (1215), который впоследствии был назван Сорбонной в честь духовника французского короля Р. Сорбона. Сорбонна выступала высшим авторитетом по религиозным и юридическим вопросам.

Хотя большинство университетов имело традиционную структуру, включающую четыре факультета, многие специализировались в отдельных областях знаний. В то время как в университетах Франции и Великобритании доминировали схоластическая философия и теология, итальянские университеты ориентировались на медицину и право. В Саламанке (Испания) главное внимание уделялось медицине, анатомии, естествознанию. Уже в XIII в. здесь изучались языки (латынь, греческий, арабский) и сохранялись традиции передовой для того времени арабской науки.

Основные черты средневекового университета:

преподавание латыни как универсального языка обучения;

закрепление последовательности академических процедур;

право на **присуждение** ученых степеней и званий;

внутренняя конфликтность университета, обусловленная конфронтацией церковной и светской духовности;

ориентация на соединение обучения и исследования, понимаемую как комментирование религиозных текстов и поиск **скрытых** смыслов и др.

Средневековый университет на востоке дошел до рубежа Львов — Прага — Краков — Вильно. Перешагнуть его он не смог. Причины — католическая ориентация университета, особенности культурного развития России и ее изолированность от Европы.

В Средние века получает развитие такая форма образования, как **ученичество**. Она быстро охватывает ряд слоев феодального

общества. Суть ее в том, что мастер за определенную плату брал к себе в обучение несколько учеников. Курс обучения продолжался несколько лет, по истечении которых ученик, работая в качестве подмастерья, зарабатывал деньги для открытия своего дела. Ученичество было положено в основу системы обучения и воспитания всех сословий и социальных групп средневекового общества, включая рыцарство.

В XI–XIII вв. оформилась система рыцарского воспитания.

До 7 лет сыновья феодала получали домашнее воспитание. Затем они направлялись в замок вышестоящего феодала (сюзерена) или к королевскому двору. Выполняя обязанности пажа, они учились хорошим манерам, пению, танцам, игре на музыкальных инструментах. Домашние священники обучали их грамоте. В 14 лет подросток становился оруженосцем; сопровождал сюзерена в походах, участвовал в турнирах. В 21 год после специальных испытаний юноша посвящался в рыцари. Основу рыцарского воспитания составляли *семь рыцарских добродетелей*: верховая езда, плавание, владение оружием (копьем, мечом), фехтование, охота, **игра** в шахматы, умение слагать и петь стихи.

Таким образом, основное значение придавалось физическому воспитанию и военной подготовке, роль умственного воспитания была сведена к минимуму. Важнейшими рыцарскими доблестями считались храбрость, мужество в сражениях, благородство, великодушие, честь, красноречие, поклонение даме.

В этот период в Западной Европе широкое распространение получили рыцарский эпос, романы, трактаты, поэзия трубадуров, в которых рисовался образ идеального рыцаря. Эта литература оказала огромное влияние на систему европейского воспитания в последующие эпохи, закрепив в общественном сознании этические нормы, кодекс благородного поведения.

Девушки из знатных семей воспитывались дома или в монастырях. Программа обучения включала освоение грамоты, чтение религиозных книг, изучение языков, рукоделие.

К XII в. относится появление *педагогических сочинений по вопросам образования и воспитания*.

Гуго Сен-Викторский (1096–1141) получил известность благодаря своему трактату *«Дидаскаликон»*, в котором предложил свод наук для изучения в школе; дал рекомендации по их изучению.

Еще один крупный мыслитель Средневековья — *Винсент из Бове* (1190—1264) в сочинении «*Об обучении детей благородных особ*» предлагает программу всестороннего развития личности. Работа содержит ценные советы по воспитанию нравственности, развитию интереса к познанию у детей.

Особый вклад в развитие школы и педагогической мысли внесла эпоха **Возрождения**, переходная от Средневековья к Новому времени.

Исходной датой западного Возрождения принято считать 1453 г., когда произошли захват турками Константинополя и бегство **учёных** в Италию, где они пытались возродить античный взгляд **на** мир и человека. В этот период античная культура была не только образцом для подражания, но и сокровищницей идей, получивших дальнейшее развитие применительно к новым условиям.

Колыбелью европейского Возрождения стала Италия. Именно в этой стране античные идеалы получили наибольшее развитие. **Поставив** человека в центр своего мировоззрения, гуманисты связывали прогресс общества с его целенаправленным воспитанием. Этим объясняется особое внимание к педагогике в эпоху Возрождения. Педагогическая мысль значительно опережала педагогическую практику, сохранявшую традиционную для Средневековья форму.

Гуманистический идеал эпохи Возрождения — человек образованный и просвещенный, воспитанный на принципах высокой нравственности, физически развитый и душевно стойкий. Основой образования и воспитания гуманисты считали природу, **дисциплину** (наставления, руководство) и упражнения. Понимание **человека** как телесно-духовного единства привело гуманистов к идее гармоничного развития и заставило обратить **внимание** на физическое воспитание. Характерно, что в эпоху Возрождения физическое воспитание трактовалось шире, чем в **период** античности. Оно подразумевало не только гимнастические упражнения и военную подготовку, но и закаливание организма, активные виды отдыха (игры, танцы).

В **основу** гуманистического образования было положено знание древних языков и изучение античного культурного наследия. Классические языки в эпоху Возрождения рассматривались как ключ **к** мыслям произведений древних авторов. Помимо латыни **изучались** древнегреческий и древнееврейский языки. Гуманисты **реформировали** традиционную систему семи свободных искусств.

Новый комплекс гуманитарных дисциплин получил название *studia humanitatis*. Был расширен тривиум, в него включили историю, моральную философию, грамматику, поэзию, риторику, которую гуманисты высоко ценили за ее нравственное влияние, переосмыслили преподавание логики, придав ей инструментальный характер. В рассматриваемый период роль квадрума (арифметика, геометрия, астрономия, музыка) была незначительной. Столь же скромное место занимали в программе обучения и естественные науки.

В эпоху Возрождения сложилось *новое понимание процесса обучения* — как добровольного, сознательного и радостного процесса, что представляло разительный контраст со средневековой системой образования, где учение ассоциировалось с розгой.

Еще одна важная идея, выдвинутая гуманистами, — связь обучения с жизнью. Считалось, что основным критерием образования выступает его полезность для подготовки человека к жизни. Гуманисты выступали за тщательный отбор учебного материала, чередование занятий в течение дня, разностороннее энциклопедическое образование, наглядность в обучении.

Огромное значение придавалось личности учителя. Он должен был быть не только высокообразованным, но и доброжелательным, чутким, проникновенным человеком, хорошо разбираться в детской природе и учитывать индивидуальные особенности детей. В этот период так и не сложилось единой точки зрения относительно того, где лучше получать образование: в школе или дома. Одни гуманисты горячо выступали за школьное образование, доказывая его преимущества необходимостью единого общественного воспитания для всех граждан. Другие считали, что на фоне общего неудовлетворительного состояния школьного дела домашнее образование предпочтительнее.

Центральное место в педагогической системе периода позднего Средневековья занимало нравственное воспитание. В детях поощрялись и воспитывались такие качества, как жизненная активность, стремление к славе, почитание старших, благочестие.

Гуманистические идеи всестороннего развития гуманисты пытались реализовать в созданных ими школах. Одним из самых известных учебных заведений была итальянская школа — «Дом радости», открытая **Витторино да Фельтре** (1378—1446). В школе обучались как мальчики, так и девочки, воспитанники

получали среднее образование. Наряду с развитием интеллектуальных способностей, эстетическим воспитанием большое значение отводилось физической подготовке (верховая езда, спортивные игры, прогулки).

Среди итальянских гуманистов эпохи Возрождения особое место занимает Томмазо Кампанелла (1568-1639), который провёл около 30 лет в тюрьме за свои убеждения, где создал десятки трактатов по философии, политике, экономике, медицине, в том числе *«Город солнца»*, в котором описана модель общества будущего. В трактате представлена система воспитания детей в идеальном городе-государстве. Кампанелла отстаивает принцип общественного воспитания, связывает обучение с жизнью, выступает за энциклопедизм образования, возврат к природе.

Идеи гуманизма из Италии проникают во Францию, Испанию, Великобританию и другие страны Европы.

Европейскую славу снискали Ф. Рабле, Х.Л. Вивес, Т. Мор, М. Монтень, Эразм Роттердамский и другие гуманисты, оставившие яркий след в истории школы и педагогики.

Французский писатель-гуманист Ф. Рабле (1494–1553) в романе *«Гаргантюа и Пантагрюэль»* нарисовал идеал гуманистического воспитания. Критикуя пороки средневекового воспитания, он противопоставил ему программу воспитания «свободного и благонравного человека». Основу педагогики Рабле составляло убеждение, что по своей природе человек предрасположен к добру, поэтому воспитание и образование должны развивать данные природой задатки. В образовательной программе, предложенной Рабле, ведущее место отводится филологическому образованию (древним и новым языкам), открывающим путь к постижению произведений античных авторов и общению. Умственные занятия чередовались с играми, физическими упражнениями, освоением ремесел. Знание, по мысли Рабле, само по себе нейтрально, поэтому важно соединить образование с нравственным воспитанием.

Испанский философ, педагог-гуманист Хуан Луис Вивес (1492–1540) известен как автор первого в истории педагогики трактата, посвященного женскому образованию — *«О воспитании женщин-христианок»* (1523). Профессор Оксфорда, он был приглашен учителем к дочери английского короля. За эрудицию, интерес к вопросам обучения и воспитания современники называли его «вторым Квинтилианом». Он обосновал необходимость

светского воспитания и образования, подготовил проект школ для бедных, план образования слепых, высказал ценные мысли об индивидуальном подходе к детям, об учете их особенностей при обучении, о подборе учителей, которые должны быть образцом нравственности, трудолюбия, преданности своему делу.

Выдающимся представителем эпохи Возрождения был английский мыслитель **Томас Мор** (1478—1535). Свои взгляды на образование и воспитание он изложил в сочинении *«Утопия»*, рассказывающем о вымышленном государстве. Разделяя присущую гуманистам веру во всемогущество образования, Мор показывает, что только разумные порядки в государстве дают возможность формировать всесторонне развитых, совершенных граждан. В «Утопии» все дети получают одинаковое образование и приобщаются к труду. Обучение ремеслу осуществляется дома. Каждый выбирает род занятий сообразно с природными наклонностями. Мор высказал ряд прогрессивных для своего времени идей: ведение преподавания на родном языке, практическая ориентация предметов обучения, необходимость пожизненного образования и постоянного самообразования, соединения обучения с производительным трудом. Все утопийцы постоянно учатся, совершенствуясь в науках, ремеслах, искусствах. Особое значение Мор придавал нравственному воспитанию молодежи. Любовь к родине, самодисциплина, умеренность, коллективизм — вот качества, которые должны быть поставлены во главу нравственного воспитания.

Гуманистические идеалы развивал французский философ **Мишель Монтень** (1533—1592). В 1580—1588 гг. он опубликовал свое основное сочинение — трехтомный труд *«Опыты»*, в котором, основываясь на своих философских взглядах, излагает новое **видение** воспитательного процесса. Цель воспитания и обучения — гармоническое совершенствование человеческой личности, полное выявление заложенных в человеке способностей. Выступая против схоластики, догматизма и зубрежки, царивших в средневековой школе, призывал к развитию умственных способностей учащихся, формированию навыков самостоятельного мышления и критического отношения к различным суждениям и авторитетам. Монтень высказал передовые для своего времени мысли о свободе совести и религиозной терпимости, роли игры в воспитании детей, бережного отношения ко всему живому, доброжелательного отношения к детям в школе.

Крупный вклад в развитие педагогической мысли внес ученый, писатель-гуманист Эразм Роттердамский (1469–1536). Его перу принадлежит ряд педагогических трудов — «План **учения**», «Похвала **Глупости**», «Воспитание **христианина**», «О приличии **детских нравов**» и др. Эразм Роттердамский вел активную педагогическую деятельность — сначала в качестве учителя риторики и латыни, затем в качестве профессора Кембриджского университета. Он считал, что «людьми не рождаются, а воспитываются», **именно поэтому** особую роль воспитание и образование играют в совершенствовании природы человека.

Многие передовые для того времени педагогические идеи, **высказанные** Эразмом Роттердамским, не потеряли своего значения и по сей день: индивидуальный подход к учащимся, учет особенностей характера в обучении, принцип состязательности при выполнении учебных заданий, отказ от наказаний.

Идеи Возрождения оказали значительное влияние на развитие школы и педагогики. Однако они не могли быть реализованы в полной степени, поскольку были по своей сути утопичны.

Подводя итог развитию образования и воспитания в Средние века, можно отметить, что от этой эпохи были унаследованы этические идеалы, идея народного образования, которая впоследствии осуществлялась на иных социальных и идеологических основаниях, элементы организационной структуры образования (школы разных ступеней, университеты), интерес к гуманитарному знанию, фундаментальные принципы образования и воспитания, имевшие целью не только умственное развитие ученика, но и возвращение его как нравственной личности.

1.4. Воспитание и школа в Киевской Руси и **Русском** государстве (X–XVII вв.)

В истории педагогики принято выделять два этапа развития **воспитания** в России до эпохи Петра Великого:

киевский (X–XIII вв.);

московский (XIV–XVII вв.).

На рубеже VIII–IX вв. возникло раннефеодальное государство с центром в Киеве, просуществовавшее до монголо-татарского нашествия (XIII–XV вв.). Был образован мощный полити-

ческий союз, объединивший под властью киевских князей многочисленные славянские племена от Карпат до Урала, между Черным и Белым морями.

В Древней Руси система образования имела свои особенности. В киевский период произошло становление древнерусской народности и государственности, в качестве официальной религии принимается православие (988), что наложило свой отпечаток на воспитание и образование. Выбор веры в пользу православия определил и выбор характера образования. Византийское влияние способствовало расцвету школьного дела в Киевской Руси, хотя Русь переняла от Византии образец монастырской образованности, негативно относящейся к светским знаниям. И так как это был период расцвета Византии, то смешение славянской языческой культуры со зрелым восточным христианством дало любопытный сплав древнерусского православия с оригинальной концепцией воспитания человека.

Разделение Церкви на православную и католическую (1054) способствовало росту враждебного, настороженного отношения к католицизму, перенесенного и на западноевропейскую культуру. Как следствие, в Московской Руси она оказалась невос требованной. Позже, когда Византийская империя заключила унию с Католической церковью (1439), это отношение распространилось и на позднюю византийскую культуру. В результате на Руси оформился особый, замкнутый культурный мир, отличающийся языковой изолированностью и религиозной нетерпимостью. Латинский и греческий языки не получили развития в качестве языков богослужения и науки. Древнерусское государство не унаследовало ни традиций античного образования, ни систему светского воспитания, сложившуюся в Византии.

Главным очагом воспитания и обучения была семья. Воспитание осуществлялось с раннего детства в соответствии со сложившимися в каждом сословии традициями. Начальное образование получали либо в семье, либо обучаясь индивидуально у грамотного лица. Церковь контролировала домашнее воспитание. Как правило, в богатые семьи в качестве домашних учителей приглашались священники. Важнейшей стороной воспитания ребенка было его приобщение к православию. Основы христианского вероучения распространялись в народе устным путем или через деятельность духовенства. Родители должны были воспитывать детей в строгости и «страхе Божиим». Дети с ранних

лет **участвовали** в церковных обрядах. Педагогические усилия направлялись на нравственное и духовное совершенствование человека. Дети простых людей в семье приучались к сельскохозяйственному труду, работе по дому. Их отдавали к мастерам **учиться** ремеслу. Нередко наряду с ремеслом их обучали чтению, письму, церковному пению.

Начальное обучение осуществляли также *мастера грамоты*, которые занимались обучением детей, часто совмещая педагогическую деятельность с другой профессией. Учителями грамоты были **монахи**, принадлежащие к низшему духовенству (дьячки, певчие), а также светские лица. Грамоте обучали следующим образом: сначала учили писать и произносить буквы, затем читать **молитвы** по Псалтырю. Тексты псалмов и молитв не только **читались**, но заучивались наизусть и пелись. На занятиях по математике изучали нумерацию, удвоение, раздвоение и четыре **арифметических** действия. Мастера грамоты появились в Киевском государстве в XII в., однако наибольшее распространение **данная** практика обучения получила в XIII–XIV вв. Церковь **настойчиво** относилась к мастерам грамоты, однако была **вынуждена** мириться с этим явлением.

Вторая ступень обучения на Руси традиционно называлась **«школы учения книжного»**. В XI–XIII вв. они открываются по всей **Руси** при княжеских дворах, церквях, монастырях, как **мужских**, так и женских. Их основная задача — «освоение **книжной** мудрости». Наряду с чтением, письмом, счетом ученикам сообщались сведения из истории различных стран и **окружающей** природы.

Образование повышенного типа можно было получить самостоятельно, через чтение и беседы с духовными наставниками. Монастыри в своих стенах нередко имели собрания рукописей, включавших сочинения отцов Церкви, иногда светские произведения. Они привлекали *книжников* — лиц духовного звания, **занимавшихся** перепиской и исправлением книг, переводами [15, с. 383].

В X–XI вв. в Киевской Руси появляется ряд рукописных сборников как переводных, так и оригинальных, включавших и тексты педагогического содержания. В педагогической литературе того времени содержались советы по воспитанию у детей таких качеств, как послушание, благочестие, почитание старших. Одной из наиболее известных книг, дошедших до нас, является

«**Изборник Святослава**» (1073), который содержал элементы знаний, входивших в курс семи свободных искусств, а также круг христианских идей и представлений. Материал, изложенный в ясной и доступной форме, помогал овладеть знаниями в духе византийской образованности.

Оригинальным педагогическим памятником XII в. считается «**Поучение князя Владимира Мономаха детям**», которое представляет собой своеобразный кодекс, свод правил нравственного воспитания того времени. Князь дает советы своим детям, как жить, призывает любить родину, защищать ее, быть гуманными и справедливыми к людям, защитниками сирот и вдов, воспитывать в себе отвагу, мужество.

Развитие культуры славян в XIII–XIV вв. затормозилось из-за феодальной раздробленности и монголо-татарского нашествия. Лишь монастыри продолжали оставаться центрами книжности и образованности, поскольку были освобождены от повинностей и уплаты дани ордынцам, а также земли, не подвергшиеся нашествию либо не слишком разоренные (Новгородская земля, Московское княжество, Владимирское княжество). В Новгороде была развита переписка книг, а профессия «книжника» становится чрезвычайно популярной у новгородских ремесленников. Рукописные книги покупали не только состоятельные новгородцы, но и простые люди. Об уровне грамотности населения свидетельствуют многочисленные *берестяные грамоты*, обнаруженные в ходе археологических раскопок. На них велась частная и деловая переписка новгородцев.

Педагогическая мысль средневековой Руси была направлена на проблемы воспитания. Сведения о воспитании, его направленности и средствах содержатся в ряде *письменных памятников XIV–XVI вв.* — «**Пчела**», «**Домострой**», «**Послание Геннадия**».

В «Пчеле» в виде афоризмов собраны морально-этические правила жизни: «Учение имеет корень горький, а плод сладкий», «Всем угождать — зло» и пр.

В «Домострое», содержащем советы относительно устройства жизни семьи и семейного воспитания, ряд разделов посвящен воспитанию детей.

В 1574 г. появляется первая печатная «**Азбука**», созданная печатником **Иваном Федоровым**. Эта книга содержала усовершенствованную систему обучения грамоте и элементарную грамматику. Автор подобрал ряд текстов для закрепления и развития

навыков чтения и письма, поместил в книге молитвы и наставления о том, как учить детей.

К XVI в. в Древней Руси сложилась своеобразная система обучения и воспитания, в которой регулярная школа не имела характера стабильного государственного или церковного института.

Грамотность рассматривалась как элемент профессиональной подготовки.

Обучение было сословным по целям и содержанию. Государственные и церковные институты были слабо развиты и не испытывали потребности в подготовке специалистов. Как следствие, общий уровень образованности в Московском государстве был весьма низким, почти половина церковнослужителей — неграмотными.

В XVI–XVII вв. образование в России выходит на новый уровень развития. В этот период закладывается фундамент новой школы, которая войдет в историю как школа эпохи Просвещения.

Основные предпосылки развития образования в стране:

совершенствование системы государственного управления,

изменение социальной роли дворянства,

повышение статуса образования,

вовлечение страны в орбиту европейской политики и как следствие расширение дипломатических и торгово-экономических связей с зарубежными странами. Все это порождало потребность в грамотных людях, знающих иностранные языки и западноевропейскую культуру, освоивших передовые образцы военного искусства и техники.

В рассматриваемый период активизируется деятельность православной церкви, направленная на укрепление своих позиций и подавление инакомыслия. Расширяется сеть подконтрольных школ и иных форм получения грамотности при монастырях и церквях.

Во второй половине XVII века в Москве открываются **греко-латинские школы**. Как правило, они создавались при монастырях по инициативе просвещенных людей. Так, при Чудовом монастыре под руководством Епифания Славинецкого (1600–1675) в 1653 г. была открыта греческая школа, при Андреевском монастыре боярином Ф.М. Ртищевым (1626–1673) открыта греко-латинская школа, при Спасском монастыре по инициативе Симеона Полоцкого (1629–1680) в 60-е гг. XVII в. была организована школа повышенного типа. Поскольку существовала потребность

в людях, знающих языки, при Приказе тайных дел, Посольском приказе, Печатном дворе открывались греческие школы, училища переводчиков.

С возникновением школ формируется учительство как особая социально-профессиональная группа (уже к XVII в. обучение грамоте становится ремеслом), появляются сочинения, отражающие философско-педагогические представления о человеке, его месте, о способах воспитания. В этот период создается большое число рукописных книг — *азбуковников*, в которых помещались сведения по грамматике, арифметике, религиозно-нравственные поучения. Среди рукописных учебных книг особое место занимали азбуки, азбуки-прописи, часословы и псалтыри учебные, словари, пособия по практической арифметике и геометрии, «лексисы».

Одним из просветительских и научных центров **восточно-славянских народов** стала созданная по инициативе киевского митрополита Петра Могилы *Киево-Могилянская академия* (1632). В академии было 8 классов, сгруппированных в три отделения: младшее, среднее, старшее. В младших преподавались языки (греческий, латинский, славянский, польский, немецкий и др.), арифметика, молитвы, катехизис, музыка и пение, в средних — поэтика и риторика, в старших — философия и богословие. В академии проводились публичные диспуты, ставились спектакли нравственного и религиозного содержания. Из ее стен вышли многие деятели в области просвещения (Е. Славинецкий, С. Полоцкий и др.), она служила образцом, по которому открывались другие учебные заведения.

В 1687 г. в Москве было создано первое в России высшее учебное заведение — *Славяно-греко-латинская академия*. Инициатором ее открытия был известный просветитель Симеон Полоцкий.

Российская традиция становления высшего образования обладала своей спецификой, которая проявилась в соединении духовной и светской ориентации. Согласно уставу, академия должна была готовить православных священников, государственных служащих, преподавателей. Однако только одна четверть учащихся получала подготовку, необходимую для принятия сана. Большинство слушателей обучалось широкому спектру светских и теологических дисциплин [12, с. 220].

В академию принимались «всякого чину люди», среди ее учеников были выходцы с территории Украины и Польши.

Сословные ограничения были несущественными. Устав академии, **разработанный** С. Полоцким и С. Медведевым и подписанный царем Федором Алексеевичем, предусматривал открытие учебного заведения, ориентированного на программу европейского **университета** с изучением «семи свободных искусств», древних языков, богословия. Большую роль в становлении академии сыграли два ученых греческих монаха — братья Иоанникий и **Софроний** Лихуды, имевшие степень доктора Падуанского **университета**. Они подбирали учителей для академии, вели риторику и философию, писали учебники по грамматике и **риторике**, ориентируясь на образцы учебных книг западноевропейских университетов. Вместе с тем учебный материал преподавался в духе канонов православного учения.

Академия была одним из крупнейших центров русской **культуры** и просвещения. Среди ее выпускников были зодчий **В.И. Баженов**, академик М.В. Ломоносов, поэт А.Д. Кантемир, **известные** деятели русской православной церкви, дипломаты.

В России **XVII** в. границы между средними и высшими школами были размыты. Современные российские историки (А.Н. Джуринский, А.И. Пискунов и др.) выделяют три подхода к воспитанию, обучению и образованию во второй половине **XVII в.:** *латинское* направление (С. Полоцкий, С. Медведев), *грекофильское* (Е. Славинецкий, Ф. Ртишев), *старообрядческое* (протопоп Аввакум и его последователи). В целом преобладала **ориентация** на греческую школу, византийскую систему образования. Однако со второй половины **XVII** в. распространяется изучение латыни и **греческого**. Западная, греко-римская традиция пускает корни в среде высшей знати и служащих Посольского **приказа**. Своеобразным мостом к культуре Западной Европы **выступала** польская **культура**.

1.5. Школа и просвещение на белорусских землях в IX–XVIII вв.

Развитие просвещения на белорусских землях до вхождения в **состав** Российской империи можно условно разделить на три периода:

- Полоцкое и Туровское княжества (**IX–XII** вв.)
- Великое княжество Литовское (середина **XIII** в. — 1569 г.)
- Речь Посполитая (1569 — 1795 гг.)

Согласно летописям, в XI–XIII вв. на территории Беларуси существовало 35 городов. Их рост, развитие ремесел и торговли требовали грамотных людей. На развитие письменности и просвещения большое влияние оказало принятие христианства. Центрами культуры были монастыри и княжеские дворы, при которых основывались школы, библиотеки, велась переписка книг. Письменность распространяется не только среди князей, но и среди простых людей. Свидетельством этого являются летописи, берестяные грамоты, найденные в Витебске и Мстиславле, рукописное Туровское Евангелие XI века, сохранившиеся надписи на архитектурных памятниках.

В рассматриваемый период наиболее высокого уровня развития достигло Полоцкое княжество, которое имело тесные торговые и культурные связи со странами Запада и Византией.

Крупный вклад в развитие культуры и просвещения на восточнославянских землях в XII в. внесли белорусские просветители. Одной из ярких представительниц белорусской культуры является **Ефросинья Полоцкая** (1110–1173). Дочь полоцкого князя Святослава Всеславича, Предслава получила основательное образование при княжеском дворе. С детства выделялась своими способностями, твердым характером, любовью к книгам и широким кругозором. Решив посвятить себя служению богу, вопреки воле родителей в ранней юности ушла в монастырь, в стенах которого была наречена Ефросиньей. С позволения полоцкого епископа она поселилась в Софийском соборе и занялась перепиской книг. Это занятие требовало огромного труда, умения, грамотности, поэтому им занимались исключительно мужчины. **Ефросинья** не только переписывала религиозные тексты, византийские и отечественные хроники, природоведческие трактаты, но и сама писала литературные произведения, принимала участие в создании местной летописи.

По традиции того времени Софийский собор был центром духовной жизни — науки, культуры, письменности. В его стенах совершались богослужения, хранились государственная казна и архив, находилась библиотека. Здесь учились не только «книжной премудрости», но и христианским заповедям (послушанию, смирению, любви к ближнему). Высокообразованная игуменья расширила учебную программу. Кроме церковнославянского, дети учили греческий, латинский языки, получали сведения по природоведению, истории, риторике, медицине.

Ефросинья основала два монастыря, где переписывать книги стали десятки грамотных людей. Открыла при них школы, что способствовало распространению письменности.

Игуменья не только наладила переписку книг, но и сплотила вокруг ~~себя~~ талантливых людей — художников, ювелиров. По ее заказу была выстроена всемирно известная церковь Спаса — уникальный образец полоцкой архитектурной школы. Местный мастер **Лазарь** Богша сделал для Ефросиньи свой знаменитый крест — бесценный памятник искусства, ставший символом и **национальной** гордостью белорусского народа. Просветительская деятельность Ефросиньи Полоцкой получила широкий **общественный** резонанс, ее имя стало символом служения родине, преданности идеалам просвещения.

В XII в. центром культуры у восточных славян был Туров, соперничавший с Киевом. Туровская земля дала известного **просветителя**, деятеля церкви, писателя и проповедника Кирилла **Туровского** (1130-1190). Он родился в знатной семье и получил хорошее образование. Знал греческий язык, богословие, семь **свободных** искусств. С целью постижения книжной премудрости ушел послушником в монастырь, где занимался образованием и самообразованием, изучая библейские книги и богословские **трактаты**. Около 13 лет возглавлял епископскую кафедру в Турове. В это время он создал лучшие свои произведения.

Деятельность Кирилла Туровского была многогранной: он занимаясь обустройством епархии, проповедовал, писал церковные трактаты, дидактические притчи. Его искусство оратора стало **общепризнанным**: послушать проповеди Туровского **стекалось** множество людей, а его изречения и молитвы знали за пределами Туровской земли. За ораторское мастерство современники прозвали его Златоустом. Художественная проза Туровского по стилю, форме и содержанию была безупречной, его произведения распространялись в списках и были хорошо известны на Руси [2, с. 26].

Кирилл Туровский не оставил целостной педагогической системы. До нас дошли около 60 его работ. Наибольшую ценность представляют три дидактические повести-притчи («Притча **про** душу и тело», «Повесть **про** белоризца и монашество», «**Сказание** **про** черноризский чин») и восемь проповедей («Слово на **Великдень**», «Слово на вербницу» и др.), в которых содержатся ценные советы по воспитанию. Туровский считал, что

грамотность и просвещение являются условием самосовершенствования человека. Призывая свою паству учиться, тянуться к книге и почитать ее, просветитель мечтал о том времени, когда знания будут доступны не только богатым людям, но и простолюдинам.

Интерес представляют взгляды Туровского на воспитание. Его работы и проповеди бичевали человеческие пороки: зло, обман, лень, обжорство, стяжательство. Наихудший из всех пороков — гордыня, которая является благоприятной почвой для развития человеческих недостатков. Человек, подверженный этому греху, слаб телом и душой. Напротив, наиважнейшие нравственные качества — любовь и милосердие, так как именно они помогают человеку возвыситься к вершинам добродетели и приблизиться к постижению Бога.

В период, когда Беларусь входила в состав Великого княжества Литовского (вторая половина XIII в.—1569 г.) белорусский язык становится государственным языком. На нем писали летописи, вели дипломатическую переписку. Как и в Европе, церковь монополизировала просвещение, однако, по мнению ряда историков, эта монополия не была абсолютной. Была развита переписка сочинений и рукописей не только церковно-религиозного, но и светского характера.

С XIV века на территорию Беларуси проникает католицизм, открываются католические храмы и школы. В католических начальных школах учили чтению, письму, счету, молитвам. В городах (Вильно, Полоцк, Брест, Минск и др.) действуют трехклассные кафедральные католические школы, в которых помимо языков (латынь, польский, греческий) изучались арифметика, грамматика, пение. Большое влияние на развитие просвещения в Великом княжестве Литовском оказывал Краковский университет — общепризнанный центр науки и культуры.

Развитие письменности, духовная тяга к книге создали предпосылки для развития книгопечатания. В истории восточнославянской культуры и письменности особое место принадлежит белорусскому просветителю и первопечатнику **Франциску Скорине** (1490 — не позднее 1551). Основательное образование, полученное им в ведущих университетах Европы (Краковский и Падуанский), разносторонние знания в различных областях, помноженные на гуманистическое мировоззрение, поставили его в один ряд с выдающимися просветителями эпохи. Скорина не

только создал первую в истории восточнославянских народов типографию, но и издал 23 иллюстрированные книги первой белорусской Библии под общим названием «*Библия руска выложена доктором Франциском Скориною из славного града Полоцка, Богу ко чти и людям посполитым к доброму научению*» (1517–1519). На фоне других книг того времени издания Скорины заметно отличались как внутренним содержанием, так и внешним оформлением. В эпоху, когда в литературе господствовал старославянский, а в науке — латынь, Скорина издавал книги на родном языке — белорусском. До XVI в. издание Библии, ее толкование считалось монополией церкви и духовенства. Единственными посредниками между Богом и людьми могли быть церковь и священники. Поэтому перевод Библии на другой язык, внецерковное ее издание и прочтение были равносильны святотатству, за которое полагалось суровое наказание.

Библия Скорины утверждала гуманистические идеи: достоинство человека, важность его дел и знаний, уважение к личности, служение родине. Библейские сказания, притчи, заповеди звучат в авторской интерпретации по-новому, полны оптимизма и веры. Автор делает акцент на земное, приближенное к человеку содержание Библии, практическую пользу, которую можно извлечь из ее чтения — обогатить себя знанием истории, опытом прошлых поколений. Скорининская Библия — не только религиозное, но и историческое, литературное произведение, собрание различных сведений. Просветитель снабдил Библию своими предисловиями и послесловиями, в которых раскрыл идею каждой книги, сообщая, при каких исторических обстоятельствах она написана, как звучит ее название на других языках. Скорина не придерживался строгих канонов церковных книг: свободно обращался с текстом, опуская и переставляя целые куски и главы, «кощунственно» напечатал в издании свой портрет.

Франциск Скорина во многом опередил свое время. В эпоху, когда дарила религиозная нетерпимость, свирепствовала инквизиция, уничтожались книги, он проповедовал любовь к ближнему, выступал против религиозного фанатизма и суеверия.

Продолжателем культурно-просветительской и философской традиции Скорины был белорусский мыслитель, теолог и педагог Симон Будный (1530—1593). Он получил блестящие по тому времени знания по истории, философии, теологии и литературе, хорошо владел языками (латинским, греческим, белорусским,

польским, древнееврейским). Окончил Краковский университет со степенью бакалавра философии. С. Будный известен как видный деятель протестантской церкви, теоретик теологии и проповедник. Он много сделал для объединения антикатолических сил. В своих произведениях критиковал ортодоксальные догмы христианской религии (святую троицу, бессмертие души, загробный мир). Будучи противником католицизма, испытывал особую нетерпимость к деятельности иезуитов в области образования. Считал, что им нельзя доверять воспитание и обучение молодежи.

Став в 1560 г. магистром протестантского собора в Клецке, С. Будный большое внимание уделял вопросам просвещения, развитию самосознания белорусского народа и его культуры. Выступал за широкое распространение грамотности среди всех слоев населения, за развитие светской школы, считал, что изучение античной литературы и культуры — необходимое условие образования. Принимал активное участие в создании Несвижской типографии, где в 1562 г. издал первый печатный учебник для школы на древнебелорусском языке — *«Катехизис»*. Свои этические и педагогические идеи Будный развивал в богословских сочинениях — *«Библия»* (1572), *«Новый завет»* (1574), *«О важнейших статьях христианской веры»* (1576) и др.

На белорусских землях просвещение и педагогическая мысль в XVI–XVII вв. развивались в условиях сосуществования и противоборства римско-католической церкви, протестантизма, православия и униатства. Отсюда широкое разнообразие типов школ: латинские, католические, протестантские, униатские, братские и др. Усиление позиций католицизма, противоборство церквей, рост патриотических настроений оказывали большое влияние на школьное дело. Поэтому с XVI в. наряду с традиционными очагами развития грамотности (семья, монастыри, церковные приходы) возникают иные центры обучения и воспитания: католические, городские (латинские), протестантские, братские школы, учебные заведения униатов.

20–60-е гг. XVI в. были периодом религиозной толерантности. Большая часть населения Великого княжества Литовского оставалась православной. Православная церковь занимала на белорусских землях ведущее место и играла значительную роль в духовной жизни. Вместе с тем при активной поддержке верховной власти (великого князя и его ближайшего окружения)

на белорусских землях распространялся католицизм, который несли с собой монашеские ордена. Особую активность проявлял иезуитский орден (1534--1773), который был самым настойчивым **проводником** политики Ватикана на славянских землях. В деятельности иезуитов ведущее место занимала школа и педагогика. Воздействуя на умы детей и юношества, иезуиты стремились воспитать из них преданных слуг католической церкви, защищающих ее интересы в борьбе с иноверцами. Стремясь **захватить просвещение** в Великом княжестве Литовском, иезуиты создают сеть *школ-коллегиумов* в Полоцке, Несвиже, Орше, Могилеве, **Витебске**, Минске и др. Учитывая конкуренцию со стороны протестантских школ, иезуиты активно использовали достижения современной педагогики, приглашали опытных учителей. Светский характер образования, веротерпимость, бесплатность **привлекали** в иезуитские коллегиумы не только католиков, но и **представителей** других конфессий. Иезуитские школы были популярны среди шляхты, но в них учились и талантливые выходцы **из** бедных семей. Иезуиты вели борьбу за молодое поколение, прилагали огромные усилия к тому, чтобы склонить их к переходу в католическую веру. С созданием в Вильно на базе **коллегиума** академии (1578) сложилась целостная система католического образования: начальные (приходские), средние (коллегии) школы и высшая школа (академия). Последняя была **уравнена** в правах с Краковским университетом. Целенаправленная **политика** иезуитов в просвещении приносила ощутимые результаты: уже в XVII в. они обеспечили себе ведущую роль в **распространении** образования среди господствующего класса.

В середине XVI в. в Великое княжество Литовское проникают идеи Реформации, сторонники которой выступают с резкой критикой католической церкви и ее обрядов. Из всех течений протестантизма в Беларуси наибольшее распространение получил кальвинизм. Протестантские общины, а также местные магнаты (**Радзивиллы**, Сапегы, Воловичи, Ходкевичи и др.), принявшие **кальвинизм**, открывали кальвинистские церкви и школы при них. **Известностью** пользовалось Виленское пятиклассное **кальвинистское** училище, в котором преподавали талантливые педагоги. В 1617 г. Януш Радзивилл создал в Слуцке кальвинистское **училище**, которое называли «Слуцкими Афинами». Принципы его организации, методы обучения и воспитания, правила поведения учащихся нашли отражение в Уставе, который был напечатан

11 годами позже. Протестантские школы отличались четкой организацией, основательностью образования, давали такую подготовку, которая позволяла продолжить обучение в университете.

В 60-е гг. XVI в. в движении Реформации на белорусских землях произошел раскол. От кальвинистов откололось радикальное крыло, получившее название антитринитариев или ариан, которые открывали школы в Клецке, Койданове, Несвиже, Новогрудке. *Арианские школы* притягивали к себе значительную часть молодежи независимо от ее конфессиональной принадлежности. Воспитанников этих школ зачастую приглашали в качестве домашних учителей в дома знати. Каждая община антитринитариев имела свою школу, программа которой включала изучение языков, философии, медицины, права, естественных наук и математики. Считается, что арианская педагогика стояла на более высоком уровне, чем кальвинистская [14, с. 24].

В 1569 г. после заключения Люблинской унии между Великим княжеством Литовским и Польшей возникло федеративное государство — Речь Посполитая. Начинается политика колонизации, белорусский язык превращается во второразрядный. В 1596 г. православная церковь Речи Посполитой заключила соглашение об унии с католической церковью, что означало признание власти папы как главы церкви при сохранении православных обрядов и богослужения на церковнославянском и родном языке. Многие видели в унии средство прекращения межконфессиональной борьбы, усиления государства. Сопротивление унии среди верующих потребовало от руководства церкви подготовки проповедников и создания школ. *Униатские школы* предназначались в основном для бедного населения, в них изучались катехизис, языки. Уровень обучения был невысоким.

Оплотом борьбы с католической экспансией на славянских землях стали братства — национально-религиозные общественные объединения православного украинского и белорусского населения, возникшие во второй половине XVI в. Борьба за народные традиции, за обычаи и веру отцов велась братствами и через сеть *братских школ* — в Вильно (1585), Львове (1585), Могилеве (1590), Бресте (1591), Минске (1592), Киеве (1615), Луцке (1617), Полоцке (1633). Братские школы считались наиболее демократическими учебными заведениями того времени, поскольку были всесословными. Между тем большая часть учеников принадлежала к среднему классу. Плата за обучение в братских

школах дифференцировалась в зависимости от уровня достатка семьи. Если зажиточные семьи платили в полном объеме, то бедные **семьи** могли освобождаться от платы или вносили ее **натурой**: хлебом, дровами, скотиной и т.п. [13, с. 19—20].

Братские школы возглавлял ректор. Ему помогали «дозорцы» — **лица**, назначаемые от братства, которое строго контролировало деятельность школы. Занятия начинались в 9 часов. После Молитвы учитель опрашивал учащихся и проверял письменное домашнее задание. Затем следовало объяснение нового материала и его закрепление. После обеда в присутствии учителя или **старших** учеников учащиеся выполняли домашнее задание, спрашивали и проверяли друг друга. В субботу повторялся весь материал, пройденный за неделю. Организационные формы обучения в братских школах с течением времени менялись. На первых порах преобладало индивидуальное обучение, но постепенно оно уступает место коллективным занятиям, а в первой **четверти** XVII в. повсеместно утверждается классно-урочная система

Образование в братских школах было ориентировано на изучение языков, поэтому нередко эти школы назывались **греко-славянскими**. Позже в программу обучения были включены латинский и польский языки. Активно изучались произведения православных авторов (И. Златоуст, В. Великий, И. Дамаскин) и деятелей братских школ (Л. Зизаний, И. Копинский, М. Смотрицкий). Обучение делилось на две ступени. Младших школьников учили грамоте и пению, старшие изучали старославянский, **греческий** и латинский языки, грамматику, диалектику, риторику, поэтику, элементы математики и философии, астрономию. Большое место отводилось православному вероучению. Отдельные братские школы имели типографии. Братства обменивались изданными в своих типографиях произведениями, школьными учебниками; учителя переходили из школы в школу, что способствовало обмену опытом, поиску новых методов обучения.

Братские школы отличались строгой дисциплиной. Пропуск занятий в течение нескольких дней без уважительной причины мог послужить основанием для исключения. Такое же наказание распространялось на учеников, обвиняемых в пьянстве, воровстве, клевете, блуде. Физические наказания применялись редко, что резко контрастировало с западноевропейскими школами, **где** широко использовались розги.

Особое внимание уделялось вопросам нравственности. Важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса было воспитание добродетельного христианина. У детей надлежало воспитывать такие качества, как благочестие, послушание, кротость, уважение и почитание старших, рассудительность. Учитель был обязан систематически проводить с учащимися беседы на религиозно-нравственные темы, следить за их поведением. Высокие требования предъявлялись к учителям, которые должны были быть высоконравственными и образованными людьми. Нередко в братских школах работали выдающиеся деятели культуры и просвещения того времени: Лаврентий Зизаний, Мелентий Смотрицкий, Леонтий Карпович и др.

Учителя братских школ внесли большой вклад в создание первых учебных пособий. Так, **Л. Зизаний** создал «*Азбуку*», в которую вошли алфавит, молитвы, словарь, «*Граматику словенску*» (1596), оставившие глубокий след в истории учебной литературы. По этим книгам учились в братских школах Украины и Беларуси, они послужили образцом для создания грамматик М. Смотрицкого и М.В. Ломоносова.

Деятельность братских школ способствовала подъему культурной жизни и сохранению национального самосознания. Они сыграли исключительную роль в борьбе против католицизма, полонизации, в отстаивании чистоты православной веры. Некоторые историки считают, что деятельность братских школ была компромиссом между восточнославянской и западноевропейской латинской образованностью. Борясь за сохранение национальных традиций, они перенимали некоторые формы западноевропейского образования и культуры [13, с. 50—56].

Спустя столетие после заключения Люблинской унии между Великим княжеством Литовским и Польшей в 1696 г. специальным постановлением Сойма в Речи Посполитой было официально запрещено использовать белорусский язык в государственном делопроизводстве. Это решение поставило латинские и католические учебные заведения в привилегированное положение, начинается вытеснение учебных заведений других религиозных конфессий. К концу XVII в. братские школы прекращают свою деятельность.

В XVIII в. школьное образование на территории Беларуси сконцентрировалось в руках монашеских орденов: иезуитов, доминиканцев, базилианцев, кармелитов, францисканцев, бернардинцев.

В начале XVIII в. римско-католический орден пиаров открывает *пиарские школы* (коллегиумы, училища). Ориентируясь в своей деятельности на иезуитов, эти школы принимают детей всех сословий, но особой популярностью они пользовались у **шляхты**. Обучение в них было бесплатным и велось на польском **языке**. Историки считают, что из католических орденов только иезуиты могли соперничать с пиарами на педагогическом **поприще**.

В **середине** XVIII в. прогрессивный польский деятель С. Канарский провел реформу пиарских школ. В 1755 г. он издал работу «*Ordinationis visitationis apostolicae*», в которой были разработаны правила приема, методы преподавания, давались советы по **воспитанию**, по использованию учебников, излагались **обязанности** воспитанников. Канарский внес изменения в содержание Школьного образования. В основу программы обучения в **пиарских** школах были положены польский язык и произведения йольских авторов, история Польши, всемирная история и география, общественные и естественные науки, математика.

Пойылка осуществить общую реформу просвещения в Речи Посполитой была предпринята в 70-х гг. XVIII в. *Эдукационной комиссией* (1773-1794) — государственным органом управления системой образования. Деятельность комиссии проходила в сложных **условиях**. Система просвещения в Речи Посполитой представляла собой разнообразные типы школ, принадлежащие **монашеским** орденам. Их основной контингент составляли дети шляхты. Школы для низших сословий практически отсутствовали. Комиссия разработала план преобразований в области просвещения — «Устав, предписанный комиссией народного **просвещения** для академий и школ Речи Посполитой». По Уставу **школа** должна была стать бессословной и светской. Эдукационная комиссия предприняла попытку отделить школу от церкви: общее управление образованием изымалось из рук **духовенства**, преподавание теологии в стенах школы было запрещено. Содержание школьного образования было пересмотрено. Так, в частности, большое значение отводилось предметам **естественного** цикла, математике, связи преподавания с практикой. Гуманитарные предметы были представлены языками (польский и **латынь**), историей, законоведением, логикой, риторикой и др. Подчеркивалась важность физического воспитания. Вместе с тем

авторы документа проигнорировали вопрос о женском образовании.

За 20 лет своей деятельности Эдукационная комиссия открыла 20 школ. Однако проведение реформы натолкнулось на ряд препятствий: нехватку подготовленных педагогов, непоследовательность и противоречивость действий комиссии, неспособность реализовать намеченный план. Против новой системы просвещения выступило католическое духовенство и консервативная часть **помещиков**. Они сорвали организацию приходских школ для крестьян. Декларированный принцип бессловесного образования так и не был внедрен.

Реформа просвещения в условиях политической нестабильности, внутренних междоусобиц в стране вряд ли могла быть успешной. В результате разделов Речи Посполитой (1772, 1793, 1795 гг.) белорусские земли отошли России и были объединены в пять губерний (Витебскую, Могилевскую, Минскую, Гродненскую, **Виленскую**). Вхождение в состав Российской империи подвело черту под целым историческим периодом и ознаменовало собой новую страницу в истории просвещения на белорусских землях.

Вопросы и задания

1. Каковы особенности воспитания в первобытном обществе?
2. Назовите общие и специфические черты воспитания в Спарте и Афинах.
3. Проанализируйте основные педагогические идеи, выдвинутые в учениях великих древнегреческих философов Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля.
4. Дайте сравнительную характеристику древнегреческой и древнеримской систем воспитания.
5. В чем вы видите влияние традиций греко-римского воспитания на становление и развитие современной европейской практики образования?
6. Охарактеризуйте основные типы, устройство и программы обучения церковных школ раннего Средневековья.
7. Назовите дисциплины, входившие в курс «семи свободных искусств».
8. Какие рыцарские добродетели формировала система рыцарского воспитания?
9. На основе публикаций в журнале «ALMA MATER» (1997. № 6—10) подготовьте сообщения об устройстве и содержании образования в первых европейских университетах.

10. Проанализируйте развитие педагогической мысли в эпоху Возрождения.
11. В чем заключалась самобытность воспитания в Древней Руси?
12. Почему древнерусское государство не унаследовало традиций античного образования? Аргументируйте свой ответ.
13. Какие литературные памятники являются источниками сведений о воспитании в Киевской и Московской Руси?
14. Охарактеризуйте развитие школьного дела на белорусских землях в период Великого княжества Литовского.
15. На основе материалов энциклопедического справочника «*Асветнікі зямлі Беларускай (X–XIX ст.)*» и дополнительных источников подготовьте жизнеописание белорусских просветителей В. Тяпинского, Л. Зизания. **К. Лыщинского.**
16. Подготовьте сообщение о деятельности братских школ на территории Беларуси, используя материалы учебных пособий [2, 13, 14].
17. Что вы знаете о деятельности Эдукационной комиссии?

Основная литература

1. *Андреева Е.Г.* Псторыя педагогікі: Вуч. дап. У 3 ч. Ч. II. Мн., 1993.
2. Асвета і педагогічная думка у Беларусь Са старажытных часоў да 1917 г. Мн.: Нар. асвета. 1984.
3. *Винничук Л.* Люди, нравы и обычаи в Древней Греции и Риме. М.: Высш. шк., 1988.
4. *Джурицкий А.Н.* История педагогики. М.: Владос, 1999.
5. *Журавовский Т.Е.* Очерки по истории античной педагогики. М., 1962.
6. История Древней Греции. М.: Высш. шк., 1986.
7. История педагогики: Учеб. пособие / Под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 1997.
8. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики. 2-е изд. Петербург, 1915.
9. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабалева М.Ф.* История педагогики: Учебник. М.: Просвещение, 1982.
10. *Корнетов Г.Б.* Воспитание в первобытном обществе. М., 1993.
11. *Ладыжнец Н.С.* Философия и практика университетского образования: Учебник. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995.
12. *Латышина Д.И.* История педагогики: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002.
13. *Мещеряков В.П.* Братские школы Белоруссии. Мн., 1977.
14. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагогічнай думкі у Беларусі. Мн.: Нар. асвета, 1968.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э.Д. Днепров. М.: Педагогика, 1989.

16. *Плутарх*. Застольные беседы. Л.: Наука, 1990.
17. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. Т. 1.
18. Фрагменты ранних греческих философов. М.: Наука, 1989. Ч. 1.

Дополнительная литература

- Алексеев Л.В.* Полоцкая земля в IX-XII вв. (Очерки истории Северной Белоруссии). М., 1966.
- Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост. Э.К. Дорошевич и др. М.: Педагогика, 1986.
- Арлоу У.А.* Еўфрасінія Полацкая. Мн.: Маст. літаратура, 1992.
- Асветнікі зямлі Беларускай (X-XIX ст.): Энцыклапедычны даведшк.* Мн.: Бел. энцыклап., 2001.
- Ботвинник М.Б.* Лаврентий Зизаний. Мн.: Наука и техника, 1973.
- Короткий В.Г.* Творческий путь Мелентия Смотрицкого. Мн.: Наука и техника, 1987.
- Мельникаў А.* Кірыл, ешскап Тураўскі. Мн., 1997.
- Очерки истории и культуры Беларуси IX — начала XX вв. Мн., 1996.
- Парашкоу С.А.* Адукацыя і асвета Беларусі пасля далучэння яе да Расшскай імперыі (канец XVIII — першая палова XIX ст): Вуч. дап. Магілёў, 1998.
- Петухова Е.Л.* Развіццё асветы і педагагічная думка на Беларусі: са старажытных часоў да XVIII ст.: Вуч. дап. Магілёў, 2004.
- Подокшин С.А.* Франциск Скорина. М.: Мысль, 1981.
- Подокшин С.А.* Скорина и Будный: очерк философских взглядов. Мн., 1974.

РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В НОВОЕ ВРЕМЯ (XVII-XIX вв.)

2.1. Становление научной педагогики

В XVI–XVII вв. педагогика и школьное дело развиваются в условиях перехода от феодализма к новой общественно-экономической формации — капитализму. В недрах феодального общества зарождаются новые общественные и духовные ценности, новые подходы к воспитанию и образованию. Растет критика сословной школы, общее недовольство состоянием образования, его оторванностью от жизни. Вопросы образования не могут не волновать философов, представителей науки, культуры. В этот период появляется значительное количество философско-педагогических трудов, трактатов, руководств, в которых авторы высказывают мысли о воспитании современного человека, пытаются выявить закономерности этого процесса, **предлагают** концепции воспитания, пытаются приблизить школу и педагогику к меняющимся условиям.

Начиная с конца XVI в. намечились предпосылки для выделения Педагогики в самостоятельную науку. Именно в этот период **появляется** целая плеяда блестящих мыслителей, которые заложили на столетия вперед фундамент развития педагогики как отрасли знания.

Самый яркий представитель педагогической мысли XVI в. — Ян Амос **Коменский** (1592-1670), чешский мыслитель-гуманист, педагог, писатель, общественный деятель. Принято считать, что именно с него современная педагогика берет отсчет, так как он первым попытался отыскать и привести в систему закономерности **обучения** и воспитания.

Для Коменского характерна глубокая вера в просвещение, с помощью которого, по его мнению, можно добиться полного благоденствия народов, устранить войны, улучшить нравы, изжить рознь между имущими и неимущими.

В развитии просвещения отводил решающую роль школе, где дело воспитания юношества должно быть поручено «мужам

мудрым, благочестивым и почетным». Недостаточно открыть школы и найти достойных людей. Необходимо иметь четкую цель воспитания, в совершенстве владеть его методами.

По Коменскому, цель воспитания заключается в подготовке человека к вечной жизни.

Путь к вечной жизни лежит в познании внешнего мира, в **умении** владеть вещами и самим собой.

Выделял *три составные части воспитания*:

научное образование (умственное воспитание);

нравственное воспитание (управление собой);

религиозное воспитание (стремление к Богу).

Давая высокую оценку воспитанию, Коменский подчеркивал: «Человек делается человеком только благодаря воспитанию, которое лучше начинать в детстве».

Исходя из многолетних наблюдений и своего педагогического опыта, Коменский выделил шесть типов способностей у детей и соответственно различные методы работы учителя:

- дети с острым умом, стремящиеся к знаниям (им не следует позволять торопиться);
- дети, обладающие умом, но медлительные (нуждаются в постоянном «пришпоривании» со стороны учителя);
- дети, стремящиеся к знаниям, но упрямые и своевольные (если их воспитывать, из них получаются выдающиеся личности);
- дети, послушные и любознательные, но инертные (нуждаются в поддержке и доброжелательном отношении учителя);
- дети тупые, равнодушные и вялые (требуют от учителя большого терпения);
- дети тупые, с извращенной и злобной натурой (при условии преодоления учителем упрямства они небезнадежны).

Несмотря на различные способности, что является всего лишь отступлением от гармонии или недостатком ее, всех детей нужно обучать и воспитывать. Метод обучения, по Коменскому, должен быть приспособлен к детям со средними способностями, которые встречаются чаще всего.

Исходя из природы человека предложил *возрастную периодизацию*, выделив *четыре периода по блет*. Для каждого возрастного периода определил типы учебных заведений и разработал содержание образования в них (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Система образования, предложенная Я.А. Коменским

Возраст, лет	Степень образования	Тип учебного заведения	Содержание образования
До 6	Дошкольное воспитание	Материнская школа	Знакомство с явлениями окружающего мира
6-12	Начальное образование	Элементарная школа («школародного языка»)	Родной язык, арифметика, элементы геометрии, географии, природоведения, Священное Писание
12-18	Среднее образование	Латинская школа или гимназия	Семь свободных искусств + история, география, естествознание
18-24	Высшее образование	Академия	Богословие, медицина, право

От рождения до 6 лет дети воспитываются в семье (т.н. материнская школа). Мать — первая воспитательница ребенка. Желательно, чтобы в этом возрасте ребенка обучали небольшим стихотворениям, преимущественно морального характера, знакомили с окружающими явлениями (дождь, вода, снег, земля), давали первоначальные сведения из географии (гора, река, долина, город, селение). Коменский советовал в раннем возрасте приучать детей к труду, воспитывать трудолюбие, опрятность, послушание, почитание старших, правдивость. Свои рекомендации по воспитанию детей Коменский изложил в первом в мире руководстве по дошкольному воспитанию «Материнская школа».

Вторая ступень обучения (элементарная школа) охватывает период с 6 до 12 лет. Коменский считал, что все дети должны посещать начальную школу, где в основу обучения должен быть положен родной язык. В те времена начальная школа имела 2–3-летний срок обучения. Ее программа ограничивалась заучиванием молитв, обучением счету, чтению и письму.

Коменский предложил увеличить срок обучения до 8 лет, расширив программу обучения за счет сведений из географии, геометрии, естествознания. Коменский был сторонником обучения на родном языке. Не случайно начальная школа в его работах носит название «школа родного языка».

Третья ступень обучения (гимназия или латинская школа) охватывает возраст с 12 до 18 лет. Наряду с традиционными семью свободными искусствами вводится изучение физики (дающей

понимание строения мира, металлов), географии (раскрывающей очертания земного шара, морей, рек), истории (повествующей о главных событиях минувшего). Коменский предложил ввести шесть классов (грамматический, физический, математический, моральный, диалектический, риторический) и тем самым установил последовательность изучения наук в таком порядке: грамматика, естествознание, математика, философия (этика, диалектика, риторика).

Четвертая ступень обучения (18—24 года) предполагает обучение в академии, состоящей из трех факультетов: богословского, медицинского и юридического.

Я.А. Коменский внес крупный вклад в развитие *дидактики*, теоретически обосновал и подробно раскрыл принципы обучения. Им сформулировано «золотое правило дидактики»: «Все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания... Если какие-либо предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами». Характерно, что наглядность в обучении применялась и до Коменского, однако он дал ей более широкую трактовку, подразумевая под наглядностью привлечение органов чувств к лучшему и ясному восприятию явлений и вещей. Коменский дает ясные толкования принципам сознательности, последовательности и систематичности обучения, настаивает на том, что ничего не следует заставлять заучивать наизусть, кроме того, что хорошо понятно рассудком. На каждом предмете необходимо останавливаться до тех пор, пока он не будет понят. Знания важно давать в системе. В обучении — идти от простого к сложному, от общего к частному, от конкретного к абстрактному. Прочность обучения достигается за счет повторения.

Заслугой Я.А. Коменского является теоретическое обоснование классно-урочной системы. В конце XVI — начале XVII в. преобладала индивидуальная и индивидуально-групповая форма обучения. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с группой детей (10 человек), имевших различный уровень подготовки. Хотя учащиеся сидели вместе, каждый продвигался в обучении индивидуальным темпом. Учитель поочередно спрашивал у каждого ученика пройденное, каждому в отдельности

объяснял новый материал, давал задания. Такая организация **учебного** процесса позволяла ученикам приходить в школу в **любое** время года и в любое время дня.

Ни индивидуальная, ни индивидуально-групповая формы **обучения** не обеспечивали охвата большого числа учащихся. На смену **им** пришла более совершенная форма обучения — классно-урочная система. В XVI в. она распространяется в иезуитских **школах** Европы, в начальных школах Чехии, Венгрии, Польши, братских школах Беларуси и Украины. При классно-урочной системе учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. Учитель ведет занятия **со** всем классом одновременно.

Я.А. Коменский предложил производить прием в школу один **раз** в году, учебный год разделить на четверти и ввести **каникулы**, определил продолжительность учебного дня: 4 часа в начальной школе и 6 часов в средней.

Основная форма обучения — урок. Уроки проводятся по твердому расписанию. **Я.А.** Коменский дал указания, как планировать и вести урок: часть урока посвятить опросу, часть **объяснению** нового.

Каждый урок должен иметь цель и определенную тему. Учитель ведет уроки и следит за порядком и дисциплиной.

Я.А. Коменский был не только крупнейшим педагогом-практиком, но и автором фундаментальных работ в области образования и воспитания. Его перу принадлежат руководства по воспитанию детей, педагогические трактаты, учебники, философско-педагогические труды, энциклопедии.

В 1632 г. им была написана «**Великая дидактика**», ставшая теоретической базой средней ступени образования. Коменский **подготовил** ряд учебников по физике, геометрии, географии, астрономии. В учении он отводил большую роль книге, считая, что хороший учебник должен быть кратким, доступным, не перегруженным лишними деталями, знания о мире должны **систематизироваться**. Пример такого собрания важнейших знаний о **мире**, природе, человеке, общественном устройстве — учебник «*Открытая дверь*» (1631) — пособие нового типа, где вместо традиционного догматического пути изучения грамматики и **синтаксиса** предлагался новый метод усвоения языка на основе **познания** элементов реального мира. Это пособие содержало 8 тысяч латинских слов, из которых были составлены простые

предложения, сгруппированные в небольшие рассказы-статьи о важнейших явлениях окружающей жизни.

В 1658 г. выходит иллюстрированный учебник-энциклопедия *«Мир чувственных вещей в картинках»*, где в 150 статьях в доступной форме детям давались сведения из географии, ботаники, общественной жизни и деятельности человека (ремесла, сельское хозяйство, транспорт, культура и т.д.). Его популярность была так велика, что он использовался в переработанном виде в Европе до второй половины XIX в.

Своеобразным итогом философских и педагогических взглядов Я.А. Коменского стал семитомный труд *«Всеобщий совет об исправлении дел человеческих»*, где изложены планы по исправлению общества. Одна из частей этого труда называется *«Всеобщее воспитание»* («Панпедия») и содержит теорию универсального образования и воспитания людей в течение жизни.

Ян Амос Коменский оказал огромное влияние на развитие мировой педагогики. Он не только обогатил педагогическую мысль новыми идеями, но и заложил фундамент развития педагогики на века вперед. Именно поэтому он считается отцом современной педагогики.

Джон Локк (1632—1704) — известный английский философ и педагог, оставил заметный след в развитии идей воспитания и образования. В своем основном философском труде *«Опыт о человеческом разуме»* (1690) разработал эмпирическую теорию познания, исходный пункт которой — принципиальный отказ от концепции существования врожденных идей и обоснование опытного происхождения человеческого знания. Отсюда вытекала идея о решающей роли воспитания в формировании личности человека и о значении среды в процессе воспитания. По мысли Локка, душа человека — белая бумага, «без всяких знаков и идей», заполнить которую надлежит воспитанием.

Педагогическая система Локка изложена в двух трактатах: *«Некоторые мысли о воспитании»* (1693) и *«О пользовании разумом»* (1706). Локк предложил программу воспитания «джентльмена», «делового человека» буржуазного общества. Данная программа органически сочетает несколько аспектов: физическое воспитание, воспитание души (нравственное воспитание) и образование (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Программа воспитания «джентльмена» по Дж. Локку

Содержание	Цели воспитания	Пути и средства воспитания
Физическое воспитание	Укрепление здоровья ребенка	Закалка, режим дня, культура питания, занятия спортом
Нравственное воспитание	Выработка представления о добродетели, воспитание характера, воли, дисциплинированности, устойчивых положительных привычек	Положительный пример, окружающая среда
Умственное воспитание	Развитие самостоятельности мышления, изучение основ наук	Практико-ориентированный характер обучения
Трудовое воспитание	Освоение отдельных ремесел, необходимых для делового человека, получение навыков для ведения хозяйственных дел	Ручной труд, бухгалтерия, стенография, счетоводство и др.

В отличие от Средневековья, где цель воспитания — подготовка к загробной жизни, Локк провозглашает конкретную цель **воспитания** — воспитание предприимчивого буржуа, «умеющего вести свои дела толково и предусмотрительно». Поскольку, по Локку, цель жизни заключается в обеспечении счастья индивида, т.е. такого его состояния, которое может быть выражено **формулой** «здоровый дух в здоровом теле», начинать формирование личности следует с заботы об укреплении его здоровья.

С раннего детства необходимо закалять тело, чтобы ребенок легко **мог** переносить усталость, невзгоды. Локк дает практические рекомендации, как соблюдать режим дня, закаливаться, **заниматься** спортом, питаться, вырабатывать выносливость.

Основу нравственного воспитания Локк видел в выработке правильного представления о добродетели. Он ассоциировал добродетель с полезностью, давая ей утилитарную и индивидуалистическую трактовку. По Локку, добродетелен тот джентльмен, **кто** умело и предупредительно ведет свои дела, сочетает стремление к личному счастью с аналогичным стремлением других **индивидов**, умеет в необходимых случаях отказаться от **удовлетворения** своих желаний и страстей.

Важная задача нравственного воспитания — выработка характера, развитие воли, нравственной дисциплинированности.

Главными воспитательными средствами являются не рассуждения, а положительный пример, среда, окружение ребенка. Локк по этому поводу писал: «Примите за несомненную истину, что, какие бы наставления вы не давали ребенку и какими бы мудрыми советами не пичкали его ежедневно, наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится, и образ действий тех, кто ходит за ним».

Особое место в нравственном воспитании Локк отводил формированию устойчивых нравственных привычек поведения. Воспитание привычек необходимо начинать с детства, не следует прививать несколько привычек одновременно. Здесь важна последовательность. Целесообразно сначала сформировать и закрепить одну привычку, а затем приступать к воспитанию другой. В воспитании следует избегать как наказаний, так и особых поощрений и наград: в первом случае существует опасность рабского послушания, в другом у воспитанника поощряется стремление к наградам, а не к тому, за что они даются. Если воспитанник демонстрирует упрямство и неповиновение, Локк допускал применение физических наказаний — с тем, чтобы сломить сопротивление ребенка.

Задачам нравственного воспитания подчинена образовательная программа Локка, цель которой — развитие у учащихся способностей к самостоятельному мышлению, сообщение начальных сведений по различным дисциплинам, что позволило бы им со временем более основательно заняться любой областью знаний по собственному выбору. Нельзя не отметить, что в своей педагогической системе умственное воспитание Локк ставит после физического и нравственного. В его представлении физически здоровый, добродетельный, разумный, искусный в ведении своих дел человек предпочтительнее великого ученого.

Локк предлагает достаточно обширную программу обучения, делая акцент на дисциплины практической направленности: чтение, письмо, родной язык, французский язык, латынь, география, геометрия, рисование, сельское хозяйство, астрономия, бухгалтерия, танцы, верховая езда и др. Он исходил из того, что существует множество отраслей знания, и человек не в состоянии овладеть всеми. Поэтому детям важно дать знания по основам наук, чтобы впоследствии, когда придет время выбора, они были способны выбрать любую. Будущий джентльмен наряду со светским

воспитанием должен освоить ремесла, особенно те, которые **связаны** с ручным трудом на открытом воздухе.

Дилемму, где должен получить образование воспитанник, **Локк** решал в пользу семьи. Истинный джентльмен должен **воспитываться** дома под присмотром добропорядочных и хорошо **подобранных** воспитателей. Семейное воспитание исключало возможность дурного влияния среды, случайных товарищей, плохих учителей. По убеждению Локка, школа не может дать правильного воспитания, а семейное воспитание позволяет создать **упорядоченную** «нравственную» среду и сформировать таких индивидов, которые в сумме и составят идеальное общество.

XVIII в. вошел в историю как век Просвещения. Наиболее ярко **сущность** и идеи Просвещения пустили корни во **Франции**. **Французские** просветители возлагали большие надежды на образование и воспитание, признавая их решающую роль в **становлении** личности.

К.А. Гельвеций (1715—1771) — французский философ, деятель Просвещения, идеолог революционной буржуазии в книге *«О человеке, его умственных способностях и его воспитании»* термин **«воспитание»** трактовал широко, подразумевая под ним совокупность всех условий жизни индивида. У людей одинаковые **способности**, считал **Гельвеций**. Воспитание делает нас разными. Различия в способностях людей — следствие различий в условиях **воспитания**. **Гельвеций** подробно рассматривает воспитание ребенка в семье, подростка в школе, юноши в широком социальном окружении. Анализируя роль случая в воспитании, пытается раскрыть механизм внутреннего воспитательного **воздействия** и выявить, таким образом, возможность его сознательного применения.

Во взглядах Гельвеция выделяются четыре основные идеи:

- врожденное равенство всех людей;
- Личный интерес — движущая сила индивидуального развития **и** решающее начало в деятельности людей;
- воспитание — направляющая сила в развитии интересов;
- **политическая** система определяет характер воспитания.

По мысли Гельвеция, нет врожденных идей, человек — продукт среды, от рождения он ни глуп, ни умен, ни зол, ни добр. Он **лишь** невежествен и невоспитан. Благосостояние любого **общества** зависит от талантов и добродетелей его граждан, которые,

в свою очередь, зависят от воспитания. Общество может управлять формированием талантов и добродетелей и, таким образом, само определять свое благополучие в настоящем и будущем. Идеал человека, по Гельвецию, — атеист, свободный от предрассудков, умеющий соединять личное счастье с благодеянием нации.

Еще одним крупным представителем французского Просвещения был Д. **Дидро** (1713—1784). Как и все французские просветители, критиковал современную ему систему образования, решительно настаивал на принципе доступности, обязательности и бесплатности школьного образования.

Подчеркивая огромную роль воспитания в жизни общества, признавал, что «воспитание развивает лишь то, что дала природа: развивает добрые задатки, заглушает плохие». Несправедливое общественное устройство заглушает самые прекрасные задатки в человеке.

Дидро был сторонником реального образования, полагая, что в школе необходимо расширять объем преподавания математики, физики, астрономии, химии за счет сокращения преподавания древних языков. В распространении и углублении естественно-научных знаний он видел залог развития производства.

В эпоху, когда государственное образование во Франции было делом Церкви, Дидро проектировал государственную систему народного образования, построенную на принципе бессловности. Он был убежден в том, что дети бедняков, привыкшие с ранних лет к труду, учатся серьезнее и прилежнее, чем дети богатых. Чтобы сделать школу доступнее, Дидро считал необходимым помогать малообеспеченным детям материально (выдавать бесплатные учебники, стипендии, питание в школе и т.п.).

Дидро много размышлял над тем, какой должна быть современная система образования. Им было предложено три типа учебных заведений: начальная школа — средняя школа — университет. По просьбе Екатерины II Дидро разработал *«План университета для Российского правительства»* (1775), подразумевающая под университетом всю систему образования. Во время пребывания в Петербурге он написал ряд заметок: *«О школе для молодых девиц»*, *«О публичных школах»* и др., в которых затрагивает различные аспекты обучения и воспитания.

Дидро высоко ценил основательность знаний. Он писал: «Лучше **знать** немного, но хорошо, и даже вовсе не знать чего-либо, чем знать плохо». Большое значение придавал хорошим **учебникам**, к написанию которых предлагал привлекать **крупных** ученых. В целях повышения уровня знаний учащихся **рекомендовал** 4 раза в году устраивать в школе публичные экзамены с **приглашением** родителей и почетных гостей.

Французские просветители особую роль в воспитании молодого **поколения** отводили учителю и предъявляли к нему высокие требования. Дидро был убежден, что учитель помимо знания **своего** предмета должен обладать высокими нравственными качествами. Задача учителя — сделать из каждого воспитанника честного человека, внушить ему **такие** качества, как твердость, справедливость, развить ум, кругозор, привить вкус ко всему **«истинному, прекрасному, великому, доброму»** [12, с. 271].

Одним из ярких представителей французского Просвещения был Ж.Ж. Руссо (1712—1778). Не получивший систематического **образования**, благодаря труду и постоянному самообразованию Руссо **стал** одним из самых просвещенных людей своего времени. Из **множества** написанных им произведений выделяют три, образующие единое целое и в концентрированном виде представляющие его философско-педагогические взгляды. Это работы: **«Рассуждение о начале и основаниях неравенства между людьми»** (1755), **«Рассуждение о науках и искусствах»** (1762), **«Эмиль, или О воспитании»** (1762).

По Руссо, первой стадией человечества было «состояние **естественное**», когда люди жили свободно, разобщенно и в согласии с **природой**. Частная собственность, неравенство, пороки были **им** неведомы. Рост потребностей заставил людей объединиться с братьями и заключить общественный договор, положивший начало возникновению частной собственности, законов, имущественного неравенства, угнетения и пороков. Отступив от своего **естественного** состояния, люди оказались подвержены нездоровым страстям: алчности, честолюбию, стяжательству и др. Чем дальше развивается человеческая цивилизация, тем стремительнее уходит человек от своего естественного состояния, в котором он был счастлив. Люди могут воссоздать подобие **естественного** порядка, если установят равноправие, откажутся от **роскоши**, поселятся на природе. Изменить общественный уклад можно либо путем революции, либо через просвещение. Воспи-

тание является опорой любой формы правления. От верного воспитания зависит благополучие государства и отдельного индивида.

Задачу воспитания Руссо видел в воспитании человека, в этом заключается коренное отличие его трактовки цели воспитания от старого воспитания, ставившего своей целью подготовку человека к конкретной профессии, к определенному положению в обществе. По убеждению Руссо, «необходимо воспитывать прежде всего человека, а не чиновника, не солдата, не судью, не ученого». Взгляд французского мыслителя на воспитание как общечеловеческое дело был, безусловно, прогрессивен, но в современных ему условиях реализация этой идеи была неосуществима. Руссо дал портрет совершенного человека, который должен обладать разумом мудреца, силой атлета, трудолюбием, невосприимчивостью к соблазнам цивилизации и дурным влияниям, умением владеть собой, соразмерять свои желания и возможности. С детских лет ребенка нужно учить жизни, умениям противостоять ударам судьбы. Руссо в связи с этим писал: «Жить — не значит дышать, а значит действовать, пользоваться нашими органами, чувствами, способностями. Не тот человек больше жил, которому больше лет, а тот, кто больше чувствовал жизнь».

По утверждению Руссо, человек получает воспитание под воздействием трех сил: природы, вещей и людей. Природа наделяет индивида способностями. Окружающий мир влияет на сознание через ощущения и опыт. Люди помогают или препятствуют раскрытию природных задатков ребенка.

Руссо критиковал современную ему систему воспитания, считая, что она не содействует развитию детей, а портит их. Вместо традиционной системы воспитания он предложил альтернативу: воспитание ребенка на лоне природы вдали от общества, от культуры с ее искусственностью. Характерно, что предложенная Руссо система воспитания не распространялась на детей бедняков, которых, по его мнению, не надо воспитывать, ибо они воспитаны самой жизнью.

В педагогическом трактате *«Эмиль, или О воспитании»* представлена программа воспитания ребенка из богатой семьи. Эмиль — сирота. Воспитатель увозит его из города и долгие годы живет с ним, проводя своего воспитанника через основные периоды жизни: младенчество, детство, отрочество, юность. В трактате пять частей, первые четыре содержат описание этапов развития

Эмиля, в пятой речь идет о Софи — спутнице его жизни. Уже в самой композиции трактата раскрывается основная мысль автора: ребенок — развивающееся существо и его жизнь — смена возрастных этапов. Для каждого возрастного этапа предусмотрены особые задачи и средства воспитания (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Возрастная периодизация и система воспитания по Ж.Ж. Руссо

Период возрастного развития	Содержание воспитания	Задачи воспитания
Младенчество (от рождения до 2 лет)	Физическое воспитание	Забота о здоровье ребенка
Детство (2-12 лет)	Воспитание органов чувств	Наблюдение за природой, познание окружающего мира, накопление личного опыта
Отрочество (12–15 лет)	Умственное воспитание	Изучение предметов, имеющих практическую ценность (география, астрономия и др.)
Юность (15-22 года)	Нравственное воспитание Религиозное воспитание	Воспитание добрых чувств, суждений, воли Открытие идеи Бога и «естественной религии»

В младенчестве (до 2 лет) поведением ребенка движут **инстинкты**, он зависит от окружающих людей, ему необходимы их **внимание**, помощь и забота. На первый план выходит физическое воспитание ребенка.

В детстве (с 2 до 12 лет) ребенок начинает осознавать себя как **личность**, он физически крепок, относительно самостоятелен и в состоянии осмысленно познавать окружающий его мир. **Желательно**, чтобы воспитаннику не преподносились знания, а он сам учился добывать их. Воспитателю важно так организовать среду и вещи в ней, чтобы его воспитанник мог собрать как можно больше фактов путем наблюдения за природой и из своего личного опыта. Несложно заметить, что при таком обучении получаемые знания малочисленны, фрагментарны, ученик не в состоянии усвоить их в системе. Любопытен подход Руссо к проблеме наказаний. Отвергая наказания, он выдвинул метод «естественных последствий». Если ребенок сломал стул, не сердитесь и не спешите заменить его на новый, пусть он почувствует все неудобства отсутствия стула.

В отрочестве (12—15 лет) наступает пора для умственного и трудового воспитания. Руссо — сторонник практически ориентированного обучения. Он считал, что детей необходимо обучать предметам, имеющим практическую ценность для жизни. Особое значение в воспитании Эмиля придавалось труду. Эмиль знакомится с различными ремеслами, живет жизнью ремесленника, ест заработанный им самим хлеб. В трудовом воспитании, по мысли Руссо, важно давать детям самостоятельность, возможность самим изобретать и создавать.

На четвертом этапе (15—22 года) настает черед нравственного воспитания. Подростка, которого ранее берегли от общества, надо подготовить к соприкосновению со средой, в которой он будет жить. Если в предшествующие этапы основной акцент в воспитании делался на общение с природой, окружающими явлениями, то в этом возрасте важно научить его разбираться в людях, общественной жизни. Здесь особая роль принадлежит **истории**, которая рассказывает о событиях минувшего, показывает деяния великих людей, их ошибки и заблуждения. На примерах, почерпнутых из истории, воспитываются такие качества, как человеколюбие, патриотизм, стремление к славе, чувство долга.

Руссо выдвигает *три задачи нравственного воспитания*: воспитание добрых чувств, суждений и воли.

В возрасте 15—17 лет, размышляя над явлениями природы, устройстве мироздания и общества, молодой человек сам приходит к идее Бога, постижению божественного начала. До этого возраста лучше не знакомить ребенка с религией, ибо он просто не готов к этому и может получить грубые представления о Боге, которые останутся с ним на всю жизнь. Естественным путем человек сам придет к Богу. Ведь «естественная религия» индивидуальна, она у каждого человека своя в зависимости от его душевного склада, наклонностей. «Настоящая религия — это религия сердца», — убежден Руссо.

К 22 годам воспитание молодого человека закончено, он начинает самостоятельную жизнь, обзаводится семьей. В трактате излагаются взгляды на воспитание женщины. Поскольку назначение женщины иное, чем мужчины, она должна воспитываться иначе. Ее удел — семья, дом, призвание — быть добродетельной женой и хорошей матерью. Женщине не нужны знания, она не должна заниматься ни наукой, ни общественной деятельностью.

Модель естественного воспитания, предложенная Руссо, во многом утопична. Она основывалась не на конкретном педагогическом опыте, а на философской концепции французского мыслителя. Он стремился изобразить идеал, к которому следует стремиться. Тем не менее педагогическая теория Руссо оказала огромное влияние на системы воспитания конца XVIII — начала XIX в.

Яркий след в истории образования оставил известный швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746—1827). С юных лет Песталоцци проникся желанием облегчить участь крестьянских детей, лишенных возможности полноценного обучения. Общение со свободолюбивой молодежью, лекции прогрессивных профессоров, внушавших слушателям патриотические идеи и развивавших мысли о воспитании как основном средстве переустройства общества, труды французских просветителей, главным образом Ж.Ж. Руссо, — таковы истоки формирования мировоззрения Песталоцци. Мысли о бедственном положении народа не покидали его в течение всей жизни. Он признавался в одном из своих произведений: «Я пристрастен в пользу народа, всем сердцем стою за права народа и лелею надежду, что народ не вечно будет в подчинении». Всю свою жизнь Песталоцци посвящал делу народного образования.

Песталоцци не только теоретик, автор многочисленных трудов, получивших мировую известность, — «*Лингардт и Гертруда*» (1787), «*Как Гертруда учит своих детей*» (1801), «*Лебединая песня*», но и практик, создавший приюты для сирот в Станце (1798-1799), интернаты в Бургдорфе (1800-1804) и Ивердоне (1805—1825).

Избавление от социального неравенства педагог видел не в революционном изменении общественных отношений, а в правильной организации общественного воспитания. Он считал, что воспитание должно дать детям из народа трудовую подготовку, развить духовные и физические силы, что в дальнейшем избавит их от нужды.

Песталоцци разработал теорию элементарного образования, согласно которой процесс воспитания должен начинаться с самых простейших элементов и постепенно восходить ко все более сложному (табл. 2.4).

Основой физического воспитания является стремление ребенка к движению. Физическое воспитание должно начинаться

в семье с раннего возраста, когда мать учит ребенка делать первые шаги; упражнения суставов положены в основу создания «естественной домашней гимнастики». По мысли Песталоцци, система физических упражнений не только развивает ребенка в физическом отношении, но и готовит его к труду, формирует трудовые умения.

Таблица 2.4

Теория элементарного образования по И.Г. Песталоцци

Содержание элементарного образования	Задачи воспитания	Пути и средства
Физическое воспитание	Физическое развитие ребенка, подготовка к труду	Естественная домашняя гимнастика, игры, строевые занятия, походы, экскурсии
Трудовое воспитание	Овладение основными приемами и культурой труда	Работа в поле, на прядильных и ткацких станках, «азбука умений»
Нравственное воспитание	Развитие нравственных чувств, выработка навыков поведения и нравственного сознания	Любовь к ближнему и доброта к окружающим
Умственное воспитание	Развитие познавательных способностей, умения логически мыслить	Овладение чтением, счетом, письмом, сообщением сведений из географии, истории, естествознания

Большое место в физическом воспитании отводилось играм, военным упражнениям. В интернатах, где работал Песталоцци, детские игры чередовались со **строевыми** занятиями, экскурсиями, походами. Физическое воспитание осуществлялось в неразрывной связи с трудовым и нравственным воспитанием.

Песталоцци предпринял попытку соединить обучение с производительным трудом. Воспитанники работали в поле, под руководством ремесленников — на прядильных и ткацких станках. Одновременно детей обучали грамоте, счету. Хотя это было скорее механическое, а не органическое соединение обучения с производительным трудом, сама по себе идея, высказанная и реализованная педагогом, была прогрессивной.

Песталоцци в своих трудах неоднократно критиковал современную ему профессиональную подготовку молодежи. Он полагал, что молодежь должна овладеть основными приемами и общей

культурой труда. По его мнению, правильно организованный труд **способствует** воспитанию таких качеств, как трудолюбие, точность, содействует развитию ума и нравственных сил ребенка, формирует правильные взаимоотношения как внутри детского **коллектива**, так и между детьми и взрослыми.

Песталоцци высказал мысль о создании «азбуки умений», **освоение** которой помогло бы ребенку развить свои физические силы и овладеть необходимыми в жизни трудовыми умениями. В «азбуку умений» входили физические упражнения: бить, толкать, бросать, бороться, носить и др.

В **нравственном** воспитании великий швейцарский педагог выделял три основные задачи:

- **развитие** у детей высоких моральных качеств и нравственных наклонностей;

- **выработку** у детей нравственных навыков через участие в добрых и полезных делах;

- формирование у молодого поколения нравственного сознания и убеждений.

Простейшим элементом нравственного воспитания является **любовь** ребенка к матери, которая постепенно распространяется на **отца**, братьев, сестер, учителя, друзей, все человечество. **Большое** значение в воспитании нравственности занимает школа, **отношения** в которой должны строиться на началах искренней любви учителя к детям. **Нравственное** воспитание тесно **связано** с религиозным воспитанием. Критикуя обрядовую религию, Песталоцци был сторонником естественной религии, понимая под ней развитие высоких нравственных чувств.

Учение Песталоцци об умственном воспитании чрезвычайно содержательно и разносторонне. Ему принадлежит заслуга выдвижения **идеи** воспитывающего обучения, которую К.Д. Ушинский **назвал** «великим открытием Песталоцци».

Основная цель обучения — «возбуждение ума» детей к активной **деятельности**, развитие их познавательных способностей, **выработка** умения логически мыслить, кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Критикуя современную ему школу за книжность, отрыв от жизни, Песталоцци предлагал построить процесс обучения в соответствии с естественным путем познания у ребенка. Исходный момент познания у детей — чувственное восприятие вещей и явлений окружающего мира. **Отсюда** — огромное значение наглядности как средства развития

у детей наблюдательности, внимания, умения сравнивать, сопоставлять. Песталоцци в отличие от своих предшественников предлагает расширенную трактовку наглядности, признав ее основой обучения и дав ей глубокое психологическое обоснование.

С точки зрения Песталоцци, существуют простейшие элементы всякого знания о вещах и предметах, усваивая которые человек познает мир. Эти элементы — исходные для любого обучения: число (единица), форма (прямая линия), слово (звук). Таким образом, элементарное обучение означало умение считать, измерять, владеть речью. Песталоцци расширил содержание начального образования, включив в него арифметику с начатками геометрии, чтение, письмо, географию, историю, естествознание, рисование, гимнастику.

Большая заслуга Песталоцци в том, что он разработал основы частных методик начального обучения. Обучение счету он предлагал начинать с заучивания не правил, а сочетаний единичных предметов и формирования на этой основе представлений о свойстве чисел. Учить письму он советовал через упражнения в написании элементов букв. Большое внимание отводил орфографии. Столь же планомерно и последовательно должно идти и развитие речи ребенка, начиная от звуков, их сочетаний в словах, через освоение различных речевых форм. Швейцарский педагог стремился упростить методику начального обучения, сделать ее доступной как для учителя, так и для любого родителя.

Сформулированные Песталоцци педагогические идеи дали толчок дальнейшему развитию дидактики начального обучения и педагогики XIX в. Его последователь, немецкий педагог **Ф.В. Фребель** (1782—1852), разработал систему дошкольного воспитания. Он впервые ввел понятие «детский сад» (1840), цель которого сформулировал как развитие природных особенностей детей. На основе экспериментальной работы в воспитательных учреждениях Тюрингии Фребель определил содержание и методику воспитания детей дошкольного возраста. Подчеркивал огромное воспитательное и образовательное значение игры, которую называл «высшей ступенью детского развития». Педагог разработал теорию игры, предложил дидактический материал — так называемые «дары Фребеля» (мяч, шар, цилиндр, кубы), развивавшие у детей навыки конструирования одновременно с позна-

нием формы, величины, пространственных отношений. Впервые в истории образования была создана целостная методически разработанная и практически оснащенная система общественного дошкольного воспитания, получившая всемирное признание [5, с. 90-91; 11, с. 418].

Крупный вклад в развитие педагогики Нового времени внесли немецкие педагоги. Один из выдающихся педагогов XIX в. — **И.Ф. Герbart** (1778—1841) — считал педагогику самостоятельной наукой, которая с помощью философии определяет педагогические цели, а при содействии психологии — пути их осуществления.

В своих работах *«Общая педагогика, выведенная из целей воспитания»* (1806) и *«Первые лекции по педагогике»* (1835) он неизменно зрел ставил тезис о суверенности педагогики как научной дисциплины: «Было бы лучше, если бы педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук».

Герbart внес значительный вклад в развитие дидактики — разработал учение о ступенях обучения; выделил универсальную схему процесса обучения.

На первой ступени («ясность») осуществляется первоначальное ознакомление учащихся с новым материалом, основанное на широком использовании наглядности.

На второй ступени («ассоциация») происходит установление связи новых представлений с уже имеющимися в процессе свободной беседы.

На третьей ступени («система») в новом материале выделяются главные положения, формулируются правила и законы.

На четвертой ступени («метод») у учащихся в процессе выполнения упражнений вырабатываются навыки. В этой схеме получили отражение стороны учебного процесса. Однако ее абсолютизация последователями Гербарта вела к формализму в организации урока.

Немецкий педагог был сторонником классического образования, полагая, что изучение классических языков, математики, античной истории лучше всего развивает мышление. По его мнению, ребенок в своем развитии повторяет путь человечества.

Поэтому учащимся ближе и понятнее жизнь древних народов, чем современность. В связи с этим до 14 лет в школах необходимо обучать в основном древним языкам, математике, античной истории и литературе. Эта идея Гербарта была положена в основу обучения в классических учебных заведениях Европы в XIX в.

Гербарт активно разрабатывал теорию воспитывающего обучения. Он не **только** впервые ввел данный термин в педагогику, но и попытался обосновать его. По мысли педагога, «обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование... без обучения есть цель, лишенная средств». Основную задачу воспитывающего обучения видел в развитии разностороннего интереса, который имеет шесть видов: эмпирический — к окружающему миру; спекулятивный или умозрительный — к причинам вещей и явлений; эстетический — к прекрасному; симпатический — к близким людям (семье, друзьям, знакомым); социальный — ко всему человечеству; религиозный — к Богу. Основой интереса выступает внимание, поэтому важнейшей дидактической задачей является возбуждение и поддержание апперцептивного внимания и развитие произвольного внимания.

Гербарт предложил систему нравственного воспитания, цель которой — воспитание нравственного человека (табл. 2.5). Нравственное воспитание, по его мнению, строится на пяти нравственных идеях: идея внутренней свободы, делающая человека цельным; идея совершенства, дающая внутреннюю гармонию; идея благорасположения, заключающаяся в согласовании воли одного человека с волей других людей; идея права, применяемая в случае конфликта двух или нескольких волей; идея справедливости, служащая руководством при наказании или поощрении индивида. Человек, впитавший эти идеи и руководствующийся ими в жизни, никогда не будет вступать в конфликт с окружающим миром.

Важная роль в нравственном воспитании принадлежит религии. Гербарт рекомендовал пробуждать у детей религиозный интерес как можно раньше. Религия необходима человеку, поскольку является сдерживающим началом. Она проповедует смирение и внушает индивиду чувство зависимости от «**высших сил**».

Таблица 2.5

Воспитательная система, предложенная И.Ф. Гербартом

Цель воспитания	Содержание воспитания		Средства (методы)
Воспитание нравственного человека	Воспитывающее обучение	Воспитание интересов	Возбуждение и поддержание апперцептивного внимания и развитие произвольного внимания
	Нравственное воспитание	Формирование воли и характера будущего члена общества	Методы: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещающий
	Управление	Приучение к порядку	Угроза, надзор, приказ, запрет, наказание, включение детей в деятельность

К **нравственному** воспитанию тесно примыкает управление, задачу **которого** Герbart видел в том, чтобы приучать детей к порядку и дисциплине. В качестве основных средств управления он **выделил** угрозу, надзор, приказ, запрет, наказания (включая и **телесные**), включение детей в деятельность. Педагогом разработаны рекомендации по нравственному воспитанию, где он **указывает** необходимость опоры на положительное в ребенке, учета **индивидуальных** способностей в процессе воспитания.

Педагогическая теория Гербарта во многом определила дальнейшее развитие западной школы и педагогики, его идеи **интерпретировались** и развивались многочисленными учениками и последователями.

Если Герbart разрабатывал свою педагогическую систему в **расчете** на среднюю школу (гимназию), то другой немецкий педагог — Ф.А.В. Дистервег (1790—1866) занимался вопросами **обучения** и воспитания в начальной школе. Он известен как **блестящий** организатор педагогического образования, талантливый педагог и популяризатор идей Ж.Ж. Руссо, Песталоцци, европейского просвещения. В течение длительного времени был директором учительских семинарий в Мёрсе и Берлине, считавшихся образцовыми учебными заведениями, готовившими педагогические кадры для народной массовой школы. Дистервег всю **жизнь** стремился к объединению немецкого учительства.

В 1827—1866 гг. издавал педагогический журнал *«Рейнские листки...»*, создал четыре учительских общества, в 1848 г. был избран председателем Всеобщего немецкого учительского союза.

Основной педагогический труд Дистервега — фундаментальная работа *«Руководство к образованию немецких учителей»* (1835), первая часть **которой** посвящена общим вопросам педагогики, вторая — частным методикам обучения. Дистервег известен как автор свыше 20 учебников и руководств по математике, немецкому языку, естествознанию, географии, астрономии, которые пользовались широкой известностью в Германии.

Дистервег выступал за обновление школьного образования. Ядро новой школьной системы педагог видел в светской народной школе, охватывающей детей от 6 до 14 лет и связанной с вышестоящими учебными заведениями. Главная задача народной школы — в разностороннем развитии каждого ребенка, независимо от социального положения и религиозных взглядов его родителей.

Дистервег выделил три ступени возрастного развития детей школьного возраста и наметил основные направления обучения и воспитания на каждой ступени.

Для детей первой возрастной ступени (6—9 лет) характерны повышенная физическая активность, склонность к игре, любовь к сказкам, сенсорное восприятие. Поэтому первостепенное значение при их обучении следует уделять чувственному познанию, упражнению чувств.

Школьники второй возрастной ступени (9—14 лет) отличаются развитием памяти и накоплением представлений об окружающем мире. Отсюда важнейшая задача обучения — приобщить ум детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению необходимых учебных навыков. В этот период важно развить у школьников абстрактное мышление, умение делать выводы, сравнивать, анализировать.

Третья ступень охватывала школьников в возрасте от 14 до 16 лет. В этот период важно развивать мышление учащихся, твердые нравственные принципы, чтобы впоследствии они превращались в убеждения.

В педагогическом наследии Дистервега особый интерес представляет формулировка ведущих принципов воспитания и обучения — природосообразности, культуросообразности и самостоятельности.

Под *природосообразностью* Дистервег понимал следование в воспитании и обучении природе ребенка, учет его особенностей. Только зная психологию и физиологию ребенка, педагог может **обеспечить** гармоничное его развитие. Высоко оценивая роль психологии, он видел в ней «основу науки о воспитании».

Принцип *культуросообразности* означал учет в содержании воспитания исторически достигнутого уровня культуры и воспитательного идеала общества. Культура подразделяется на внешнюю, внутреннюю и общественную. По Дистервегу, внешняя **культура** — это норма морали, правила поведения в быту; внутренняя культура — это духовная жизнь индивида; общественная **культура** подразумевала общественные отношения и **национальную** культуру.

Самодетельность Дистервег понимал как активность, инициативность и считал ее важнейшей чертой личности. Развитие **детской** самодетельности, по его мнению, конечная цель воспитания.

Дистервег разработал дидактику развивающего обучения, которую **изложил** в 33 правилах. Знание этих дидактических правил должно было, по его мнению, помочь учителю успешно осуществлять процесс обучения.

Дистервег выделил четыре группы дидактических правил.

К *первой* отнесены правила по отношению к субъекту школьного **образования** — ученику, предусматривающие построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с психофизическим развитием ребенка, его индивидуальными особенностями.

Вторая группа правил касалась предмета преподавания. Данные правила определяли порядок распределения учебного материала, его деление на небольшие разделы, установление связи Между школьными предметами, близкими по содержанию, и т.п.

Третья группа правил связана с внешними условиями обучения — его местом и временем. Они касались связи школьных **предметов** с жизненной перспективой учащихся, окружающей их **социокультурной** средой.

Четвертая группа дидактических правил обращена к учителю, его профессиональным качествам, необходимым для успешного преподавания.

Педагогические идеи Дистервега были популярны за пределами **Германии**. Его труды печатались в европейских журналах и высоко оценивались педагогической общественностью.

В XIX в. вопросы воспитания поднимаются в европейских социальных учениях. Социалисты-утописты вслед за деятелями Просвещения признавали решающую роль среды и воспитания в формировании личности. Причины всех общественных пороков и бедствий кроются в частной собственности, неравенстве, религиозном догматизме, невежестве. Они были убеждены, что справедливое общество может быть построено мирным путем, без революций. Это будет социальная система, позволяющая наиболее полно удовлетворять потребности всех людей, где каждый займет место, отвечающее его способностям и призванию. Социалисты-утописты разделяли общие подходы к развитию обучения и воспитания:

- всестороннее развитие человека как цель воспитания;
- сочетание общеобразовательной подготовки с трудовым воспитанием;
- систематическое обучение и воспитание с раннего возраста и поддержка результатов на протяжении всей жизни;
- проведение реформы школьного образования с учетом развития наук и промышленности;
- упор на реальные науки, «полезные для жизни» (химия, физика, математика, естествознание);
- отказ от наказаний и поощрений;
- совместное обучение детей обоего пола.

Наиболее яркими представителями раннего утопического социализма были К.А. Сен-Симон, Ф.М.Ш. Фурье, Р. Оуэн.

Французский мыслитель **К.А. Сен-Симон** (1760—1825) придавал большое значение просвещению народа и целенаправленному воспитанию. Его философские произведения оказали большое влияние на духовную жизнь европейского общества XIX века.

Сен-Симон был убежден, что достичь гармонии интересов и единения людей невозможно без воспитания, которое призвано формировать единство нации. Общество должно быть заинтересовано в поощрении талантов, ибо они определяют его судьбу. Считал, что процветание страны зависит от материального благополучия и уровня образования низов, которых он называл «пролетариями». Предоставил на рассмотрение «Обществу начального образования» (1816) свои предложения по реформе школы. По его мнению, основу школьной программы должны составить науки об организации общества и законах природы

(естествознание, математика, физика, химия), а также **изобразительное** искусство и музыка. Сен-Симон подчеркивал, что педагогам следует учитывать законы формирования личности. Он **особо** выделял критические периоды возрастного развития личности: 7, 14 и 21 год.

Французский мыслитель и утопист Ш. Фурье (1772—1837) **критиковал** современную ему систему семейного и общественного **воспитания**. Особое его неприятие вызывали такие недостатки, **как** игнорирование индивидуальности детей, применение **физических** наказаний, оторванность школы от жизни, фактическое отсутствие трудовой подготовки, несформированность **практических** умений и навыков. Разработанная Фурье педагогическая концепция предусматривала план организации жизни **подростающего** поколения от рождения до зрелости. По мнению Фурье, «не школа, а мастерские, кухня, опера являются **средствами** воспитания детей» [12, с. 532]. Особое место в его концепции занимают детские самоорганизации, в которых дети разделены по характерам и склонностям: «маленькие орды» (шумные и бойкие дети) и «маленькие банды» (тихие и спокойные **дети**).

Английский социалист-утопист Р. Оуэн (1771—1858) считал, что **общественные** противоречия можно устранить путем распространения знаний, а правильно поставленное воспитание есть **ключ** к решению социальных проблем. Свои педагогические **идеи** Оуэн обобщил в очерках *«Об образовании человеческого характера»* (1813—1814), где развил идею о соединении обучения с **производительным** трудом, которую применил на практике. Управляя крупной фабрикой в Нью-Ланарке (Шотландия), Оуэн **улучшил** условия труда рабочих, сократил рабочий день, создал **Институт** для формирования характера (1816). Данное учреждение включало четыре образовательные ступени: школу для маленьких детей (1—5 лет), дневную школу для детей 5—10 лет, вечернюю школу для подростков (10—17 лет), вечерние лекции для **взрослых**.

В 1825 г. Оуэн организовал первую коммунистическую колонию «Новая гармония» в Америке, построенную на принципе равенства людей. В школе, действовавшей в колонии, была сохранена структура системы обучения и воспитания, апробированная в Нью-Ланарке. Вместе с тем были и некоторые нововведения: дневная школа разделена на общеобразовательную

и индустриальную. Система обучения, предложенная Оуэном, обеспечивала умственное, физическое и нравственное развитие детей, прививала им трудовые навыки индустриального и сельскохозяйственного труда [11, с. 390].

Идеи утопического социализма, получившие широкое распространение в Европе в XIX в., оказали заметное влияние на общественную мысль и педагогические учения.

2.2. Школа и педагогика в странах Западной Европы в XVII–XIX вв.

Развитие школьного образования в Западной Европе в XVII в. шло в тесной связи с социальными и экономическими процессами, происходившими в обществе. Зарождение индустриального общества требовало создания новых типов школ, поиска новых подходов к образованию.

К началу XVII в. в Европе выделяются три типа школ: начальные (элементарные), средние школы повышенного типа и высшие школы.

В *начальных школах* изучалось письмо, чтение Катехизиса, церковное пение. С середины XVII в. в начальной школе место **учителя-священника** занимает светский учитель, труд которого оплачивает община. Хотя его назначение по-прежнему согласовывается с Церковью, школа уже не так зависима от нее.

Профессиональный уровень учителей, работающих в начальной школе, был крайне низок. Как правило, учителями становились случайные люди: солдаты, школяры и др. По общему мнению, начальная школа в Европе находилась в удручающем **состоянии**.

Средняя школа повышенного типа была представлена гимназиями, дворцовыми, грамматическими и латинскими школами. Программы средних школ постепенно усложнялись и обогащались. В школах изучали древние языки, сочинения классических и национальных авторов, математику, церковное пение, диалектику, риторику. Классы формировались по уровню подготовки. Занятия для старшеклассников проводились в виде лекций, диспутов на латыни.

На развитие начальных и средних школ оказывала большое влияние Церковь, которая фактически являлась духовным и ор-

ганизационным центром школьного образования. Особую активность в создании школ проявляли протестанты. Главным очагом **протестантской** педагогики стала Германия. Крупнейший деятель Реформации Мартин Лютер (1483-1546), основатель **лютеранства** (протестантизма), сформулировал новую концепцию школы, суть которой сводится к следующим требованиям: демократизация школы; всеобщее начальное обучение; **обучение** на родном языке; совместное обучение мальчиков и девочек; религиозное воспитание. Идеи протестантской педагогики развиваются в Германии, Англии, Швейцарии.

В XV—XVI вв. в Западной Европе расширяется сеть *латинских школ*, готовивших к поступлению в университет. Эти учебные заведения, помимо элементарного образования и религиозного **воспитания**, обучали свободному владению латыни. Деятели Реформации выступали за сохранение и развитие латинских школ. **Так**, в частности, сподвижник Лютера, известный немецкий педагог-гуманист Ф. Меланхтон (1497-1560) предложил **латинскую** школу в качестве единого типа общеобразовательного учебного заведения в немецких землях. Одновременно он планировал создание по образцу известной Нюрнбергской школы (1526) **гимназий**, которые, по его замыслу, должны были объединить **идеалы** протестантизма и классицизма.

Начиная с XVI в. в Германии на базе латинских школ **открываются** *гимназии* — средние школы с 8–10-летним курсом обучения, действовавшие на основе классно-урочной системы. Хотя приоритет классического образования, находившегося под влиянием католической церкви, в Западной Европе был несколько поколеблен, древние языки и античная литература **сохраняют** статус главных предметов гимназического курса. Видным теоретиком гимназического образования был И. Штурм (1507—1589), который вошел в историю образования как педагог-гуманист, осуществивший первый опыт массового обучения в **средней** школе. Основанная им школа в Страсбурге стала первой классической гимназией, имевшей детально составленный учебный план и работавшей на основе классно-урочной системы. **Он** описал учебный процесс в гимназии, разработал методику преподавания древних языков, составил учебники и хрестоматии.

Особенно сильные позиции в сфере среднего образования занимали *иезуитские школы*. Иезуиты вели борьбу за сохранение

господства католицизма в Западной Европе и ограничение влияния протестантизма. Одной из главных задач ордена в сфере образования было создание сети учебных заведений и формирование юношества из привилегированных слоев, способного противостоять идеям протестантизма. Иезуиты пользовались репутацией блестящих педагогов, так как иезуитское воспитание аккумулировало достижения гуманистической и протестантской педагогики (классно-урочная система, использование упражнений и регулярного повторения, переход от легкого к трудному). Высокую оценку учебным заведениям ордена иезуитов давали Ф. Бэкон, Р. Декарт, И. Штурм. Последний, в частности, отмечал: «Что до педагогики, то можно сказать следующее: бери пример с иезуитских школ, потому что лучших не существует в мире».

Самым распространенным типом иезуитского учебного заведения стали *коллегии*, помимо которых иезуиты создали сеть высших учебных заведений: академии, семинарии, университеты, где готовили преподавателей, теологов. К началу XVIII в. в Европе насчитывалось около 800 иезуитских учебных заведений, в том числе 20 университетов [12, с. 343].

Иезуитские школы учили древним языкам с опорой на произведения античных авторов, географии, истории, физике, математике.

В основе иезуитской педагогики лежал ряд принципов: комплексное формирование личности, продуманная система воспитания, академизм преподавания, ориентация учебного плана на личность, а не на изучаемый материал, активное развитие у подопечных красноречия, коммуникативных навыков, связь с меценатами и бывшими воспитанниками.

Воспитание было направлено на развитие индивидуальных способностей, честолюбия, духа соревновательности. Иезуиты поощряли групповое и индивидуальное соперничество среди воспитанников. В школах регулярно выделялись лучшие и отстающие учащиеся, ежегодно проводились торжественные экзамены с церемониями награждения лучших, ежемесячные конкурсы сочинений. В иезуитских коллегиях важное место отводилось светскому воспитанию: умению вести себя за столом, поддерживать светскую беседу, завоевывать доверие собеседника, быть галантным в любых обстоятельствах. Главным направлением деятельности иезуитов было религиозное воспитание детей, которое осуществлялось на протяжении всех лет обучения.

Значительная часть иезуитских учебных заведений — **школы-интернаты**. Иезуиты стремились отдалить воспитанников от семей. Для иезуитских школ характерна всесторонняя регламентация воспитательного и образовательного процесса, которая сопровождалась внедрением взаимного надзора внутри класса и **школы**. В классе выделялись ученики, надзирающие за поведением остальных (цензоры), каждый ученик обязан был доносить о **проступках** товарища, на специальных собраниях устраивался совместный взаимный разбор поведения, наиболее серьезные проступки влекли за собой телесные наказания учащихся.

Учителей для иезуитских учебных заведений готовили в течение 5—7 лет, тщательно отбирая из лучших выпускников школ. Они **совершенствовали** свои знания, проходили педагогическую **практику** под надзором опытных наставников и только после этого приступали к самостоятельной педагогической работе. **Преподаватели-иезуиты** пользовались высокой репутацией, а иезуитские коллегии считались образцовыми учебными заведениями в Европе на протяжении нескольких столетий (XVII—XVIII вв.). В Западной Европе к началу XVII в. насчитывалось 800 иезуитских учебных заведений.

Высшая школа в Европе была представлена **университетами**. Характерно, что организацией университетов и контролем за их **деятельностью** занимались Римско-католическая церковь, деятели Реформации. Так, в XVII в. 7 университетов Германии **контролировал** Ватикан, 20 университетов — иезуиты. Бастионами Реформации были немецкие протестантские университеты (**Вюртембергский, Йенский, Кенигсбергский, Марбургский и др.**).

XVIII в. вошел в историю образования как **эпоха Просвещения**. **Представители** движения критиковали сословное воспитание и образование, выдвигали идеи переустройства общества с помощью просвещения, стремились приблизить школу к **изменившимся** социальным условиям. В эпоху Просвещения была **предложена** программа образовательных реформ, в основе которой лежала идея всеобщности обучения, необходимость формирования человека, полезного обществу. Большинство идей Просвещения остались неосуществленными, однако они стали **ориентирами** развития школьного дела в последующие десятилетия.

В XVIII в. в Европе господствует принцип сословности образования, растет число светских учебных заведений, усложняются

программы обучения. Крайне тяжелая ситуация сложилась в Западной Европе с начальным образованием — основная масса низших слоев населения неграмотна, число начальных школ — незначительно, не хватает профессиональных преподавателей. Европейские государства предпринимают попытки изменить положение. Так, в 1717 г. и 1737 г. в Пруссии издаются эдикты об обязательном обучении детей в возрасте 5—12 лет. Королевские эдикты об обязательном посещении детьми начальной школы издаются и во Франции, но они не выполняются. Однако при всех недостатках масштабы и результативность начального обучения, грамотность в европейских городах неуклонно растут. К концу XVIII в. во Франции грамотными были 47 % мужчин и 26 % женщин. Получает дальнейшее развитие средняя школа. Главным учреждением среднего образования становится *учебное заведение классического типа*: в Германии — *городская (латинская) школа и гимназия*, в Англии — *грамматическая школа*, во Франции — *коллеж*. В конце XVIII в. в Пруссии насчитывается 380 городских школ и гимназий, во Франции — 562 коллежа. Основная часть учебного времени в классических школах отводилась на изучение классических языков, античной истории и литературы. Одновременно, хотя и в очень ограниченном объеме, преподавались математика, география, естественные науки [3, с. 211].

Крупной вехой в развитии школьного образования стал XIX в. В этот исторический отрезок в большинстве стран Европы осуществляются образовательные реформы, в ходе которых создаются национальные системы образования. На повестку дня выносятся вопросы управления школьной системой, взаимоотношения образования и религии, школы и Церкви, права личности на образование, структуры и содержания школьного образования. Процесс школьных реформ в каждой европейской стране имел свою специфику, обусловленную традициями, позицией правительства, Церкви, главы государства, экономическими и социальными факторами.

Повсеместно процесс реформирования школы протекал крайне медленно. Принятие законов об обязательности школьного образования вовсе не означало их претворения в жизнь, средств, отпускаемых на развитие школы и расширение сети учебных заведений, было недостаточно. Финансовая поддержка школ производилась государством выборочно.

В XIX в. в Западной Европе идет интенсивная разработка **школьного** законодательства. Во **Франции** эта работа началась в эпоху правления Наполеона I. В 1824 г. учреждается Министерство образования, а в 1833 г. принимается первый государственный закон по начальному образованию — *Закон Гизо*. В 30-е гг. во **Франции** создаются школьные инспекции. Вся страна была поделена на 16 педагогических округов (академий). **Инициатива** на местах была строго ограничена. Такая же жесткая централизация школьного дела существовала и в Пруссии. В 1808 г. создается отдел Министерства внутренних дел по вопросам школьного образования, который осуществлял все руководство школьным делом. Учителя школ считались государственными служащими и назначались правительством. Школа своими порядками напоминала армию.

В Великобритании процесс выработки школьного законодательства затянулся. Фактически лишь в 60-70-е гг. XIX в. был разработан свод законов об общих принципах школьной системы — *Акт Форстера* (1870).

При реализации школьных реформ особую актуальность приобрел вопрос о взаимоотношении государства и Церкви, роли и **месте** религии в школе. Хотя изучение религии в Англии не было обязательным, в школьной практике этот предмет преподавался повсеместно.

Если в начале XIX в. в Пруссии законами 1810, 1816, 1817 гг. **подтверждается** веротерпимость и светский характер школы, то в 40-е гг. влияние Церкви в школе усиливается. Она получает право участвовать в назначении учителей, в школах вводятся уроки богословия.

Крайне противоречиво развивался процесс отделения школы от Церкви во **Франции**. В первой трети XIX в. в школах проводятся уроки религии, католические учебные заведения по количеству учащихся намного опережают светские школы. Во время революции 1848 г. волна школьного клерикализма ослабевает. Однако принятие в 1850 г. *закона Фаллу* отдало школу в руки клерикалов на целых 30 лет. Лишь в 80-е гг. закон Фаллу был отменен, что способствовало ослаблению влияния Церкви на **школы**.

Национальные системы школьного образования, созданные в странах Западной Европы в ходе реформ, имели дуалистический

характер, т.е. между ступенями образования (массовой начальной школой и средней неполной) не было преемственности. Доступ в среднюю школу был затруднен для представителей низших сословий из-за высокой платы за обучение.

Программы обучения в начальной школе в странах Западной Европы имели много общего.

В программу начального обучения были включены основы религии, чтение, письмо, арифметика, некоторые сведения из географии, истории, естествознания, пение, уроки труда. На протяжении XIX в. на Западе заметно выросла численность грамотного населения. Тем не менее охватить все население начальным образованием не удавалось. В конце XIX в. неграмотность в Пруссии составляла 3 %, во Франции — 15 %, в Англии — 18 %.

В XIX в. в крупнейших странах Европы развивается система среднего образования, которое являлось привилегией имущих классов.

В Англии основным типом средней школы — *грамматическая школа*. Особое место в системе британского среднего образования занимали *публичные школы* — школы-интернаты для детей из состоятельных семей. В программу обучения входили классические и современные языки, математика, гуманитарные предметы. В конце XIX в. публичные школы вводят в программу обучения естественно-научные дисциплины.

В Пруссии в системе среднего образования доминировали два типа школы: *гимназия* и *реальное училище*. Если гимназии давали классическое образование, то реальные училища ориентировались на современный тип образования с естественно-научным уклоном.

Реальные училища считались менее престижными, нежели гимназии. В 1859 г. в результате *реформы Бетмана — Гольвена* были установлены три типа средних учебных заведений: гимназия, классического направления, реальное училище и школа смешанного типа, в которой давалось современное образование и латинский язык. В конце XIX в. в немецком школьном образовании наметился процесс интеграции классического и современного образования. В классической гимназии увеличивается объем естественно-научной подготовки, а в современных школах — объем преподавания латыни [3, с. 260].

Во Франции получили развитие два типа средней школы: *лицей* и *коллежи*. Первоначально и те и другие имели одинаковую

структуру и программы обучения, ориентированные на классическое образование. Разница заключалась лишь в источниках финансирования: лицеи финансировались из государственной казны, коллежи — муниципалитетами. На протяжении XIX в. во Франции шел поиск оптимальной модели среднего образования. Предпочтение было отдано классической школе, где основное внимание уделялось истории, рисованию, религии, музыке, языковой подготовке, на которую отводилось до 40 % учебного времени. В небольшом объеме изучались предметы естественно-научного цикла.

Крупным достижением национальных образовательных систем следует считать *создание государственных женских учебных заведений*. Развитие женской школы шло тем же путем, что и мужской: первоначальное доминирование классического образования, усиление позиций современной школы, возникновение бифурцированного образования.

Таким образом, в конце XIX в. в большинстве европейских стран создаются национальные системы образования. Повсеместно расширяется участие государства в развитии школьного образования: в его управлении, финансировании, регламентации различных аспектов функционирования школы как социального института.

2.3. Просвещение и школа в России в XVIII-XIX вв.

XVIII в., вошедший в историю как век Просвещения, имел особое значение для России. В это время предпринимается попытка создания государственной системы образования, открываются светские учебные заведения. Традиционно выделяются четыре этапа развития системы просвещения в России в XVIII столетии:

- первая четверть XVIII в. — создание светских школ практической направленности;
- 1730–1756 гг. — возникновение закрытых дворянских учебных заведений, формирование системы дворянского образования;
- 1766–1782 гг. — развитие просветительских идей, разработка проектов преобразований;
- 1782–1786 гг. — школьная реформа, первая попытка создания системы народного просвещения [5, с. 115].

В эпоху Петра I ставка была сделана на создание профессиональных школ, которые готовили к конкретному виду деятельности. В начале XVIII в. в стране появляются первые государственные школы, имеющие практическую направленность:

математических и навигационных наук (1701);

пушкарская (1701);

хирургическая (1707);

инженерная (1712);

артиллерийская (1712);

горные при заводах (1719, 1721).

Помимо общего образования, в них готовили и по конкретным профессиям — моряка, писаря, инженера. Одновременно создаются первые государственные общеобразовательные школы. В 1714 г. принимается указ об открытии *цифирных школ* для обучения грамоте, письму и арифметике, элементарным сведениям по алгебре, геометрии и тригонометрии. Указы 1714—1715 гг. предписывали иметь в каждой губернии цифирные школы с записью в них детей в возрасте 10—15 лет. Уже к 1718 г. открыто 42 школы, в которые зачислялись дети всех сословий, за исключением детей крепостных крестьян [5, с. 157].

В 1725 г. в Петербурге учреждается *Академия наук*. В целях подготовки ученых при Академии создается два учебных заведения — *университет* и *гимназия*.

В 1750-е гг. руководить работой университета и созданной при нем гимназии стал **М.В. Ломоносов** (1711—1765). Он подготовил устав гимназии, регламентирующий ее внутренний распорядок, правила поведения гимназистов, разработал учебный план, издал ряд учебных пособий по гуманитарным и естественно-научным дисциплинам: *«Риторика»* (1748) — первый научный труд по грамматике русского языка, *«Российская грамматика»* (1755) — первая в России хрестоматия мировой литературы, *«Древняя российская история»* (1755) и др. Однако деятельность Ломоносова натолкнулась на мощное противодействие иностранных профессоров, заседавших в Академии. Возобладала точка зрения, что в Петербурге университет «не надобен», лучше готовить своих студентов и профессоров за рубежом или приглашать иностранных. Ни университет, ни гимназия не стали центрами подготовки кадров. Они не пользовались популярностью в обществе и к середине XVIII в. пришли в упадок.

Несмотря на неудачу, Ломоносов не оставил идею создания российского университета. Заручившись поддержкой графа И.И. Шувалова, Ломоносов составил план создания университета и **программу** преподавания.

Шувалову не только удалось провести указ об открытии университета через Сенат, но и в течение 42 лет кураторства **отстаивать** его несословный, демократический характер и академические свободы.

Университет был открыт в Москве в 1755 г. в составе трех факультетов (философский, юридический, медицинский) и 10 кафедр; в **него** были зачислены 100 студентов. Московский университет отступил от западноевропейской традиции: в его структуре отсутствовал богословский факультет. Согласно программе, **разработанной** Ломоносовым, общеобразовательная подготовка **осуществлялась** в первые 3 года обучения, стадия специализации занимала 4 года. При университете функционировали две гимназии → для дворян и разночинцев, в которых Ломоносов ввел **классно-урочную** систему преподавания, установил принципы и **методы** обучения, что позволило упорядочить учебный процесс. Университет отличался редким по тому времени демократизмом: правом Поступления обладали представители всех сословий (кроме крепостных крестьян), обучение первоначально было бесплатным (позже была введена **частичная** оплата, однако на **неимущих** она не распространялась); большинство профессоров не были дворянами; ректор и деканы избирались, книги, одобренные **советом** профессоров, освобождались от цензуры.

Несмотря на усилия Ломоносова, университет не пользовался **популярностью**. Отсутствие преподавателей, неопределенность **программ** обучения, чтение лекций профессорами-**иностранцами** на латыни или новых языках привело к тому, что в университет дворянство шло неохотно, предпочитая военную карьеру. Понадобилось 50 лет, чтобы Московский университет встал на ноги. Постепенно он становится общенациональным **просветительским** центром. В университетской типографии печатаются книги, учебники, словари, сочинения известных педагогов. В 1779 г. открывается учительская семинария, в которой впервые в России преподается педагогика. Университетские **профессора** экзаменуют иностранных учителей и воспитателей пансионеров для выявления их соответствия занимаемой должности [12, с. 595].

Во второй четверти XVIII в. процесс реформирования образования шел крайне противоречиво. Созданные в эпоху Петра I учебные заведения (цифирные, инженерные и артиллерийские школы) приходят в упадок. Открываются новые учебные заведения. Поскольку Россия постоянно вела войны, потребность в подготовке офицеров для армии и флота была велика. Первые **военные учебные заведения** появляются в стране в первой половине XVIII в.

В 1732 г. в Петербурге по инициативе фельдмаршала Б.К. Миниха создается первый в стране кадетский корпус, больше известный как **Сухопутный шляхетский корпус**.

В 1752 г. в Санкт-Петербурге открывается **Морской кадетский корпус**.

Особое место среди военных учебных заведений занимал **Пажеский корпус** (1759), постепенно превратившийся в элитарное учебное заведение для детей высшей дворянской знати, готовивший придворных пажей и камер-пажей. Создавая кадетские корпуса, правительство шло навстречу дворянству, которое в числе других привилегий для себя требовало права служить в армии только в качестве офицеров. Поскольку первоначально кадетские корпуса готовили не только военных, но и гражданских чиновников, помимо военных предметов в них изучались политические и юридические **науки**, языки, риторика, живопись, этикет. Только к первой половине XIX в. они превращаются в военные учебные заведения, где воспитанники получали общее среднее и специальное военное образование.

В эпоху правления Екатерины II предпринимается попытка создания государственной системы образования. План создания в России государственной системы образования Екатерина II поручила **И.И. Бецкому** (1704—1795) — европейски образованному человеку, хорошо знакомому с идеями французских просветителей. В 1762 г. он был вызван в Петербург из-за границы, где жил долгое время, и назначен президентом Академии художеств. Участвовал в создании системы воспитательно-образовательных учреждений.

Бецкой представил на рассмотрение императрицы документ **«Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества»** (1764), в котором изложил свои взгляды на воспитание молодого поколения, сложившиеся под влиянием идей французских просветителей (Дж. Локк, Д. Дидро, Ж.Ж. Руссо, К.А. Гельвеций).

Суть концепции заключалась в следующем. России нужны просвещенные, законопослушные, преданные монарху подданные. Необходимо с раннего детства воспитывать у детей любовь к отечеству, уважение к существующему правопорядку, трудолюбие. Носителем этих качеств должен быть воспитатель, к выбору которого следует предъявлять самые суровые требования. Воспитание должно осуществляться не в семье, а в закрытых учебных заведениях, созданных по сословному принципу.

И.И. Бецкой надеялся посредством воспитания создать новую «породу» людей (гуманных дворян, купцов, ремесленников) с целью сглаживания противоречий в обществе. Условием формирования первого поколения «новых людей» Бецкой считал строгую изоляцию воспитанников от пагубного влияния общества, его предрассудков и пороков. С этой целью в 60—70 гг. XVIII в. в Москве и Петербурге создается система закрытых **учебно-воспитательных** учреждений сословного характера для детей от 5—6 до 17—20 лет. По проектам **И.И.** Бецкого открываются воспитательное училище при Академии художеств, коммерческое училище в Москве.

При открытии учебных заведений власти строго придерживались сословного принципа. Кадетские корпуса, пансионы **предназначались** для дворян, воспитательные дома, училища (**коммерческие**, художественные, театральные и др.) — для лиц третьего сословия.

Особое внимание **И.И.** Бецкой отводил женскому образованию. Он способствовал открытию первого женского **воспитательно-образовательного** учреждения — *Смольного института благородных девиц*. Первый прием воспитанниц был осуществлен в 1764 г. Через год по предложению Бецкого было открыто **отделение** для девушек-мещанок. Процесс обучения делился на **четыре** класса (уровня).

В младшем классе (6—9 лет) обучались русскому и иностранному языкам, арифметике, рисованию, танцам, музыке и **рукоделию**.

Во 2-м классе (9—12 лет) к этим предметам добавлялись история и география.

В 3-м классе (12—15 лет) вводилось изучение «словесных наук», подразумевающее чтение книг исторического характера, нравоучительных историй, главным образом на французском языке.

В 4-м классе (15—18 лет) предусматривалось обучение светскому этикету, повторение пройденного. Старшие воспитанницы занимались с младшими. В Смольном на первом месте стояло религиозное воспитание, далее следовало нравственное воспитание, которое подразумевало «усвоение светских добродетелей, кротости, учтивости, благонаправленного поведения, скромности и великодушия». Важное место занимало физическое воспитание, предусматривавшее привитие навыков гигиены, здорового образа жизни, умеренности во всем. Согласно Уставу, во главе Смольного стояла начальница, назначаемая императрицей. Для проверки успехов учениц устраивались экзамены. Наиболее отличившиеся воспитанницы награждались [6, с. 266].

Создание единичных учебных заведений в целом не изменило ситуацию в просвещении. Практическая реализация теории Бецкого натолкнулась на отсутствие подготовленных учителей, нехватку учебников, недостаточное финансирование.

Неудовлетворенность ходом преобразований вызвала необходимость разработки нового проекта школьной реформы. В целях подготовки реформы по указу императрицы была создана правительственная комиссия во главе с сенатором **П.В. Завадовским**. На замысел и ход проведения реформы большое влияние оказал австрийский опыт. В качестве эксперта из-за рубежа был приглашен **Ф.И. Янкович** (1741—1814), имевший опыт проведения школьной реформы в Австро-Венгрии. Он стал главным идеологом реформы и разработал документы по ее реализации. В 1782 г. Екатерина II утвердила представленный Янковичем *«План к установлению народных училищ в Российской империи»*, предусматривавший создание в России по образцу Австро-Венгрии школы для третьего сословия — *народное училище*. Первоначально Ф.И. Янкович предлагал создать три типа народных училищ (малые, средние и главные). Однако от средних типов школ отказались после эксперимента, проведенного в Петербурге и губернии. Принятый комиссией *«Устав народным училищам в Российской империи»* (1786) утвердил школьную систему в виде **главных училищ** (в каждом губернском городе) и **малых училищ** (в уездных городах и селах). Одновременно с учреждением народных училищ планировалось подготовить учителей и издать новую учебную литературу, в создании которой Янкович принял активное участие. Им были изданы *«Букварь»*, *«Прописи и для них руководство по чистописанию»*, *«Всемирная история»*, подготовлены географические и исторические карты, атласы,

наглядные пособия, он ввел в русской школе активную работу с глобусом, использование доски и мела [12, с. 658].

В этот период российская школа получает первые учебники. Так, в 1786 г. были изданы учебник по естествознанию «Начертания естественной истории», «Краткое руководство к геометрии», «Краткая Российская грамматика» и др.

Основным учебным пособием для российских учебных заведений стала книга «О должностях человека и гражданина...» (1783), в которой была изложена государственная позиция на воспитание учащихся. Во введении к учебнику цель воспитания была определена как достижение человеком благополучия, возможного лишь при верноподданническом отношении к самодержавию, преданности своему сословию, христианской добродетели, телесном здоровье и трудолюбию. Книга имела два варианта: для учителей и учащихся. В первом содержались методические рекомендации учителям по воспитанию, во втором учащимся разъяснялись их обязанности по отношению к самому себе, Богу, ближнему, обществу.

Историки дают неоднозначную оценку училищной реформе Екатерины II. Вместе с тем никто не оспаривает тот факт, что ею была предпринята вторая (после Петра I) попытка создания в стране государственно ориентированной системы обучения и воспитания для широких слоев населения. Курс на создание народной школы был важным инструментом государственной политики России, претендовавшей на ведущее место среди европейских государств. Хотя единая система просвещения в России на протяжении XVIII в. так и не была создана, однако шел интенсивный поиск и адаптация различных типов школ, развивались традиции обучения и воспитания, основанные на сословном принципе, которые в последующем составят фундамент и национальное своеобразие российской образовательной системы.

2.4. Развитие государственной системы образования в России в XIX в.

Начало XIX в. ознаменовалось реформой российского образования. В 1802 г. было организовано *Министерство народного просвещения* — первый центральный орган государственной

власти, ведавший вопросами образования. Министерство не только выработало, но и в значительной степени осуществило план развития народного образования. Этот план был изложен в «*Предварительных правилах народного просвещения*» (1803), «*Уставе учебных заведений, подведомственных университетам*» (1804). Согласно плану в России была создана новая система народного просвещения, которая включала в себя четыре типа учебных заведений: *приходское училище, уездное училище, гимназия, университет* (табл. 2.6).

Таблица 2.6

Система народного просвещения России по Уставу 1804 г.

Тип учебного заведения	Срок обучения	Предметы обучения
Приходское училище	1 год	Закон Божий и нравоучения, чтение, письмо, арифметика
Уездное училище	2 года	Закон Божий, арифметика, география, история, рисование и др.
Гимназия	4 года	Латынь, иностранные языки (французский, немецкий), философия, география, история, математика, политическая экономия, естественная история, изящные искусства, коммерция
Университет	4 года	Факультеты: нравственных и политических наук, физико-математических наук, медицинский, словесный

В основу системы российского просвещения были положены три принципа: бесплатность, бессословность, преэминентность всех типов школ. Вместе с тем в гимназию и университет запрещалось принимать крепостных крестьян. По Уставу 1804 г. Россия разделялась на шесть учебных округов во главе с университетами: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский. В стране устанавливалась строгая зависимость низших звеньев образования от высших. Во главе учебного округа стоял попечитель, который осуществлял руководство всеми учебными заведениями округа через ректора университета. Ректор университета избирался профессорами на общем собрании вуза, подчинялся попечителю и управлял учебными заведениями своего округа. Директор гимназии управлял гимназией и всеми школами губернии. Смотрители руководили уездными и всеми приходскими училищами [8, с. 291].

Приходские училища с одногодичным сроком обучения могли открываться в селениях при церковных приходах, в уездных и **губернских** городах. Их цель — подготовка к поступлению в **уездные** училища и предоставление мальчикам и девочкам общеобразовательных знаний. Преподавались Закон Божий, нравоучение, чтение, письмо, четыре действия арифметики. Если **государство** полностью брало на себя содержание университетов, **гимназий** и уездных училищ, то приходские училища **оказались в** сложном положении. Государственная казна не предусматривала средств на их содержание. Считалось, что содержать их должны либо сами крестьяне, либо помещики и церковь.

Уездные училища с двухлетним сроком обучения создавались по одному в губернских и уездных городах. Цель их — подготовка к поступлению в гимназии, сообщение детям непривилегированных сословий «необходимых познаний, сообразных состоянию их и промышленности». В учебном плане предусматривалось 15 предметов (Закон Божий, российская грамматика, всеобщая и русская история, география, физика, естественная **история**, арифметика, рисование и др.). Подобная **многопредметность** вела к большой перегруженности учителей и учащихся. Все предметы преподавали два учителя.

В каждом губернском городе создавалась *гимназия*, дававшая законченное среднее образование и право поступления в университет. Гимназический курс обучения насчитывал 4 года. **Программа** обучения отличалась энциклопедичностью и **обширностью**. Она предусматривала изучение языков (латинский, греческий, немецкий, французский), географии, истории, статистики, курса философских (метафизика, логика, нравоучение) и изящных наук (словесность, история поэзии, эстетика), **математики** (алгебра, геометрия, тригонометрия), физики, естественных наук (минералогия, ботаника, зоология), теории коммерции, **технологии** и рисования. В учебном плане гимназии отсутствовал Закон Божий, русский язык и отечественная литература. В гимназии предусматривалось иметь 8 учителей с нагрузкой **от** 16 до 20 часов в неделю. К 1805 г. в стране действовали 42 гимназии и 405 уездных училищ.

В **первой** четверти XIX в. в России оформляется государственная университетская система. К Московскому университету (1755) добавились Казанский (1804), Харьковский (1805), Виленский (**реорганизован в** 1803-1804), Дерптский (1805) и Санкт-Петербургский (1819).

На университеты возлагалась задача подготовки чиновников для всех родов государственной службы. Помимо научных и учебных университетам предписывалось выполнение и административно-хозяйственных функций, т.е. управление всеми учебными заведениями своего округа. Профессора университетов одновременно выполняли роль методистов и инспекторов. Университеты создавались как светские учебные заведения. В отличие от западных университетов в них отсутствовал богословский факультет. Православная церковь готовила священнослужителей в *духовных семинариях* в Москве, Петербурге, Киеве и других городах России. Уставом 1804 г. университетам предоставлялась определенная автономия. Профессора выбирали деканов и ректора. Университетам разрешалось иметь типографию, издавать научные журналы и газеты, учебную и научную литературу, создавать научные общества.

Московский университет по Уставу 1804 г. имел 4 отделения (факультета): физико-математическое, нравственно-политическое, медицинское, словесное, объединявшие 28 кафедр. Существовавший при университете педагогический институт (3 года обучения) готовил учителей для гимназий. В этот период вуз получил право присуждения ученых степеней (до этого преподаватели защищали диссертации в европейских университетах).

Среди учебных округов Российской империи особое положение занимал Виленский учебный округ. Его попечителем был крупный польский магнат, близкий друг Александра I — А. Чарторыйский. Школьный и университетский уставы, которыми руководствовались все образовательные учреждения округа, были разработаны не в центре, а на месте — попечителем совместно с ректором университета. В этих документах были учтены основные положения Устава Эдукационной комиссии. Обособленность Виленского учебного округа была уступкой царизма политическим и национально-религиозным интересам польской шляхты и католической церкви.

Административным, учебным и научным центром округа стал Виленский университет — крупнейший вуз в западных землях Российской империи. Как ряд других университетов, располагавшихся на окраине империи (Гельсингфорский, Дерптский, Варшавский), он занимал особое положение по составу факультетов (имел богословский факультет) и языку преподавания. При университете работали медицинский, ветеринарный

и агрономический институты, обсерватория, ботанический сад, первый в России зоологический музей, три клиники, богатейшая библиотека. На факультете литературы и свободных искусств **работала** художественная школа, издавался ежемесячный **научно-литературный** журнал «Виленский вестник». По инициативе профессоров медицинского факультета было основано **научно-общественное** объединение «Виленское медицинское товарищество» (1805), в которое входили ученые, преподаватели и **врачи-практики**. Они исследовали проблемы медицины, фармакологии, хирургии, изучали местные минеральные источники, боролись с инфекционными заболеваниями. Члены объединения участвовали в ликвидации эпидемий в крае, знакомили население с основами санитарии и гигиены, пропагандировали вакцинацию.

В 1803 г. в Виленском университете насчитывалось 324 студента, а в 1829 г. — 1066. По мере развития университета большую **часть** преподавателей (36 профессоров из 47) составляли **выходцы** из Литвы и Беларуси [14, с. 35, 287-288].

Буквально в первые же годы после принятия Устава 1804 г. начались отступления от **него**, выхолащивающие его демократическую направленность. С целью ограничения доступа к **образованию** выходцев из непривилегированных слоев населения в 1819 г. вводится плата за обучение в приходских, уездных училищах и гимназиях. Из гимназического курса последовательно **исключают** предметы, которые, с точки зрения правительства, **способствуют** развитию «вольнлюбивых настроений» среди учащихся (философия, политическая экономия, эстетика). **Одновременно** в школах усиливается роль религиозного воспитания. В гимназии вводится преподавание Закона Божьего, чтение из Священного Писания, запрещается преподавание естествознания.

В каждом учебном округе реформа просвещения имела свои особенности. Так, на территории Беларуси реформа, начатая в 1804 г., затянулась почти на четверть века. Ее реализация **тормозилась** из-за недостатка государственных дотаций, отсутствия учителей, новой учебной литературы. Меры, принятые Виленским университетом (основание учительской семинарии, создание краткосрочных курсов для подготовки учителей), не **принесли** ощутимых результатов. Хотя гимназии и уездные училища **объявлялись** всесловными, однако доступны они были

только детям состоятельных родителей. Основное место в новых учебных планах гимназий и уездных училищ занимали польский, латинский, французский и немецкий языки. Около четверти времени отводилось на изучение физико-математических и естественных наук. В исключительно сложном положении оказалась начальная школа, которая содержалась за счет дворянства и духовенства. В силу своей малочисленности она была недоступна большей части населения.

В первой четверти XIX в. в Виленском округе получают развитие школы взаимного обучения. Их общее число приближалось к 13 (Гомель, Кобрин, Минск, Полоцк, Пружаны, Столбцы, Столин и др.). Как правило, они располагались в поместьях крупных землевладельцев и предназначались для детей крестьян. Здесь давались элементарные знания и навыки ремесленного труда. Появление школ взаимного обучения свидетельствовало не только о растущей потребности помещичьих хозяйств в квалифицированной рабочей силе, но и о тяге крестьян к образованию.

В рассматриваемый период на территории Беларуси действовали 6 гимназий, 17 уездных училищ, 154 начальные школы [9, с. 138].

В ходе реформы на территории Виленского учебного округа стали отчетливо проявляться противоречия между местным дворянством и католической церковью, с одной стороны, и русским правительством — с другой. В борьбе за влияние на школу политика русификации, проводимая царизмом и направленная на ограничение польско-католической экспансии, столкнулась с политикой полонизации, проводимой шляхтой и католической церковью.

Сразу же после восстания декабристов создается *Комитет по устройству учебных заведений* (1826). Фактически комитет должен был принять меры по единообразию системы образования, пересмотру содержания школьного образования. Главной задачей школы становится подготовка человека к выполнению его социальных обязанностей. *Устав гимназий и училищ 1828 г.* нарушил преемственность российской системы образования. Образование в каждом типе учебного заведения (приходское училище, уездное училище, гимназия) приобретает законченный характер и предназначается для определенного сословия: приходские училища — для детей из низших сословий; уездные училища — для

детей непривилегированных городских сословий — мещан, ремесленников, купцов; лишь гимназии, где учились дети дворян и чиновников, сохранили преемственность с университетами. Срок обучения в них увеличивается до 7 лет, повышается плата за обучение. Основными предметами гимназического курса становятся классические языки, античная история и литература, математика. Уставом 1828 г. предусматривалось установление **надзора** за деятельностью учебных заведений. В помощь директорам **гимназий** назначались надзиратели за учением и нравственностью учащихся. Разрешается применение в школах физических наказаний.

Польское восстание 1830—1831 гг. напугало царизм, который ответил репрессиями, затронувшими и систему просвещения. **Были** закрыты Варшавский и Виленский университеты, которые царское правительство рассматривало как рассадники революционных настроений, поскольку их студенты и преподаватели **принимали** активное участие в польском восстании. Был ликвидирован Виленский учебный округ. Учебные заведения **Виленской**, Гродненской и Минской губерний вошли во вновь образованный Белорусский учебный округ (просуществовал до 1850 г.). В 1836 г. был опубликован указ о введении преподавания на русском языке во всех учебных заведениях Беларуси. В 1839 г., несмотря на нехватку учителей для школ, была закрыта Витебская учительская семинария. Реакционная политика царизма сдерживала развитие народного просвещения, насаждала сословный принцип. В 1840 г. в Белорусском учебном округе социальный состав учащихся представлял собой следующую картину: 65,6 % детей дворян, офицеров, духовенства, 18 % **детей** крестьян, 16,2 % детей мещан [9, с. 150].

По новому университетскому уставу 1835 г. университеты **лишаются** автономии. Ректор назначался правительством, университеты лишались права руководить школами и создавать научные общества. Усиливается полицейский надзор за студентами и Принимаются меры по ограничению проникновения разночинцев в российские университеты.

Согласно уставу, университеты имели следующие факультеты: **юридический**, медицинский, историко-филологический, физико-математический. К середине XIX в. в пяти российских университетах (Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Дерптский) училось свыше 3 тысяч студентов.

В российской системе образования первой трети XIX в. возникают новые типы сословной средней школы — *дворянские институты и лицеи*. Дворянские институты были закрытыми сословными учебными заведениями, которые открывались в крупных городах (Москва, Петербург, Нижний Новгород и др.). Курс обучения в них продолжался 6—7 лет.

Лицеи появляются в России в начале XIX в. Большинство лицеев приравняется к университетам и своим появлением обязано частной инициативе. Представители российского дворянства жертвовали значительные средства на организацию и развитие лицеев. Задуманные как учебные заведения, совмещавшие два курса обучения — гимназический и университетский, лицеи первоначально казались правительству перспективными учебными заведениями. Большинство российских лицеев были специализированными учебными заведениями и имели уклон (юридический, физико-математический и др.). Со второй половины XIX в. юридический уклон становится доминирующим. Это объясняется потребностью русского общества в адвокатах, судьях, приставах, прокурорах и невозможностью силами одних юридических факультетов университетов удовлетворить общественный спрос на специалистов этого профиля. Лицейское образование в России решало определенную социокультурную задачу: подготовку дворянского сословия к государственной службе.

Элитарный характер лицейского образования обусловлен его сословностью, энциклопедизмом обучения, ориентацией на знания, необходимые для управления страной. Лицейское образование предполагало:

широкую гуманитарную подготовку, которая обеспечивалась дисциплинами, развивающими эрудицию и логику мышления (мертвые языки, математика, логика, история, география и др.);

развитие коммуникативных способностей (родной и современные европейские языки, словесность, риторика, стихосложение);

юридическую подготовку в объеме университетского курса (правоведение, статистика, международное право, история русского права и др.);

формирование общей культуры.

Таким образом, лицейское образование давало эрудированного светского человека с развитым мышлением, подготовлен-

ного к **занятию** определенного места в государственной иерархии и Осознающего себя представителем дворянского сословия (табл. 2.7).

Таблица 2.7

Лицеи в дореволюционной России

Лицей	Срок обучения	Профиль обучения
Ярославский (Демидовский) (1803–1917)	3 года	С 1803 по 1833 — училище высших наук, с 1833 по 1868 — экономический уклон, с 1868 по 1911 — юридический
Царскосельский (Александровский) (1811–1917)	6 лет (3 + 3)	С 1811 по 1887 — общеобразовательный, с 1887 — юридический
Ришельевский (1817–1865)	10 лет	С 1837 физико-математический и юридический уклоны
Волынский (Кременецкий) (1819–№34)	10 лет	Общеобразовательный с юридической направленностью
Нежинский (1820–4875)	3 года	С 1820 по 1830 — юридический, с 1830 по 1840 — физико-математический, с 1840 — юридический
Императорский лицей в память цесаревича Николая (Катковский) (1868–1917)	11 лет (8 + 3)	Историко-филологический, физико-математический, юридический, педагогический

В системе российского образования лицей занимал промежуточное положение между средней школой (гимназией) и высшей школой (университетом). Такое положение сказалось на конкурентоспособности лицея, контингенте учащихся и преподавателей, лицейских программах. Серьезными недостатками **лицейского** образования были поверхностность и непродуманность **лицейских** курсов, представлявших собой смесь полугимназического-полууниверситетского образования. Лицеи не могли соперничать с университетами, поскольку не имели таких средств и высококвалифицированного преподавательского состава. Вследствие неконкурентоспособности развитие **лицейской модели** в дореволюционном российском образовании было приостановлено.

Неоднократные попытки создания лицеев предпринимались в Виленском учебном округе. В 1817—1821 гг. планировалось открыть лицей в Гомеле, однако эта инициатива не нашла поддержки в Петербурге. Попечитель **Виленского** учебного округа А.Чарторыский не дал согласия на создание высшего учебного заведения на периферии. Закрытие Виленского университета после подавления польского восстания оставило округ без вуза. Местное дворянство добилося решения создать лицей в Орше. Был разработан Устав лицея, который предусматривал в его составе два отделения: философское (для подготовки учителей) и юридическое (для подготовки чиновников для белорусских губерний). В 1833 г. на реконструкцию здания и поиск учителей для лицея было выделено около 140 тысяч рублей. Однако проект так и не был реализован.

Центром науки и просвещения для Белорусского учебного округа стал университет, созданный в Киеве. В правительстве возобладала точка зрения, что «Киев, центр торговли и промышленности... должен служить и сосредоточием учебной системы всех западных губерний» [13, с. 29—30].

В ряде школьных округов открываются специализированные учебные заведения. Так, в 1840 г. в Горках была открыта первая не только в Беларуси, но и в России земледельческая школа, преобразованная в 1848 г. в Горы-Горецкий земледельческий институт, где готовили агрономов и управляющих поместьями. В нем учились жители Центральной России, Украины, Сибири, Поволжья. В институте была широко поставлена работа по разведению и акклиматизации новых культур (кукурузы, свеклы, табака).

В первой половине XIX в. вопросы просвещения приобрели общественное звучание. После восстания декабристов перед правительством встала задача формирования законопослушных подданных. В 1833 г. министр просвещения **С.С. Уваров** обосновывает новую правительственную политику в области просвещения. Внедрение начал православия, самодержавия и народности в школу становится главным направлением деятельности министерства просвещения.

На волне общественного движения 60-х гг. XIX в. царское правительство провело в стране ряд реформ: судебную, воинскую, земскую, школьную. Подготовка к школьной реформе

велась фколо 8 лет (1856—1864). В 1864 г. утверждаются *Положения о Начальных народных училищах* и новый *Устав гимназий и прогимназий*. К начальным народным училищам были отнесены все **городские** и сельские элементарные школы, содержащиеся за **счет казны**, обществ и частных лиц. Хотя продолжительность **обучения** четко не устанавливалась, она фактически равнялась трем **годам**. В народные училища принимались дети всех сословий. **Там**, где не было возможностей создавать отдельные училища для мальчиков и девочек, разрешалось совместное обучение. Учителями могли быть как духовные, так и светские лица. Если **от** светских лиц требовались документы, подтверждающие их **подготовленность** к преподаванию и политическую **благонадежность**, от священников подобных документов не требовали. Руководил начальными школами уездный училищный совет, **которому** давалось право открывать и закрывать школы, назначать и увольнять учителей. В него входили представители министерства просвещения (учитель гимназии), министерства внутренних дел (исправник), духовного ведомства (священник), **уездного** земства, местного самоуправления.

Устав гимназий и прогимназий 1864 г. вводил несколько типов гимназий: *классическая гимназия* (с преподаванием двух **древних** языков), *полуклассическая* (с преподаванием латыни) и *реальная* (без древних языков). По сравнению с классической гимназией учебный план реальной гимназии был более **прогрессивным** и жизненным, в нем много времени отводилось **математике**, естествознанию, физике, черчению. Изучались два **новых языка**. Однако, согласно Уставу 1864 г., только классические гимназии открывали доступ в университет. Все 80 гимназий **Российской империи** были разделены на 16 классических, 16 **реальных**, остальные — полуклассические с одним древним **языком** (латынь) [8, с. 330]. Государственные гимназии были **мужскими** с семилетним сроком обучения. *Прогимназии* были неполными средними школами с четырехлетним сроком обучения и **соответствовали** первым четырем классам гимназий, открывались в небольших городах.

В 1864 г. проводится реформа военно-учебных заведений. На **базе** кадетских корпусов создаются *военные гимназии*, которые **стали** общеобразовательными подготовительными учебными **заведениями**, готовившими для поступления в военные училища. По сравнению с другими средними школами уровень

обучения в военных гимназиях был неизмеримо выше. Это объяснялось тем, что ставка была сделана на хорошую общеобразовательную подготовку, использование новых методов обучения, привлечение прогрессивных преподавателей и крупных методистов (Н.Ф. Бунаков, А.Я. Герд, П.Ф. Лесгафт, Д.Д. Семенов).

В этот период разрешается открывать частные учебные заведения — не только мужские, но и женские. Частные школы сыграли особую роль в системе образования России второй половины XIX в. Они отличались большей продуманностью в организации учебно-воспитательного процесса, поиском новых приемов обучения и воспитания, гуманным отношением к детям. В силу своей малочисленности частные учебные заведения не могли составить конкуренцию государственным школам, но зачастую это были лучшие школы своего времени.

В 1860-е гг. в России получает развитие *женское образование*. Огромную роль в становлении женской средней школы сыграли Н.А. Вышнеградский, В.И. Водовозов, К.Д. Ушинский. Уже к 1874 г. в стране насчитывалось около 190 женских гимназий.

Все государственные женские учебные заведения были либо *министерскими* (принадлежали Министерству народного просвещения, либо *мариинскими* (принадлежали Ведомству учреждений императрицы Марии). Первые имели семилетний курс обучения, по окончании которого ученицы получали аттестат домашней учительницы, вторые помимо семилетнего срока обучения имели восьмой — педагогический класс, по окончании которого без экзаменов могли поступать на платные Высшие женские курсы. Все гимназии были платными.

В начале 60-х гг. XIX в. в Беларуси насчитывалось 567 учебных заведений всех типов, в том числе 1 вуз, 12 средних и 45 неполных средних школ, 45 частных и государственных женских училищ, 21 духовное училище и свыше 400 начальных школ. Сеть учебных заведений в белорусских губерниях отличалась разнообразием типов школ (классические и реальные мужские гимназии, женские гимназии, духовные семинарии, мужские и женские прогимназии, уездные двухклассные училища, приходские одноклассные училища, духовные училища, церковноприходские школы), неравномерным распределением их по территории, большим процентом отсева учащихся из-за тяжелого материального положения. В результате реформы в Виленском учебном округе сеть школ значительно расширилась.

Однако их было недостаточно: в округе учился лишь каждый двухсотый житель, или 0,5 % населения, из 10 000 крестьян начальную школу посещали 19 человек [9, с. 159].

Во второй половине XIX в. в Беларуси открываются учительские семинарии: Молодечненская, Полоцкая, Несвижская, Свислочьская др. Первоначально семинарии имели двухлетний срок обучения, с 1870 г. — трехлетний. Образовательная программа включала закон божий, основы педагогики, русский и церковнославянский языки, основы геометрии, черчение, русскую историю, русскую географию, чистописание, пение и музыку, знакомство с ремеслами. Обучающиеся в семинарии за казенный счет должны были после ее окончания отработать не менее Четырех лет учителем по назначению попечителя Виленского учебного округа. В случае отказа они должны были вернуть деньги за обучение.

Эпоха школьных реформ в России была прервана в 1866 г. после неудачного покушения на царя Александра II. Министром народного просвещения России был назначен граф Д.А. Толстой, реакционер, который стал усиленно насаждать в средней школе классицизм. Началось отступление от многих прогрессивных идей реформы. Пересматриваются взгляды правительства на среднюю школу — ей предписывается быть классической, ее деятельность четко регламентирована — вот основной лейтмотив деятельности Министерства народного просвещения, возглавляемого Д.А. Толстым, а позже его преемником И.Д. Деляновым. В 1871 г. принимается новый *Устав гимназий*, который с небольшими изменениями просуществовал до 1917 г. Курс гимназий становится восьмилетним (семь классов, седьмой класс двухгодичный). Все гимназии преобразуются в классические, реальные гимназии закрываются.

С Этого времени начинает свой отсчет новая эпоха в развитии школы. Вся ее деятельность строго регламентируется на основе циркуляров Министерства народного просвещения. Гимназия работает на основе общегосударственных программ, определяющих план прохождения каждого предмета, время, отводимое на его изучение, порядок прохождения, объем классной и домашней работы.

Основными предметами гимназического курса становятся древние языки (41 % времени) и математика, второстепенными предметами — русский язык, новые языки, история, география

и др. С усилением реакции повышается плата за обучение, ограничивается прием в среднюю школу выходцев из непривилегированных слоев населения.

В 1887 г. издается министерский циркуляр, получивший название *«циркуляр о кухаркиных детях»*, предписывавший директорам гимназий и прогимназий воздерживаться от приема во вверенные им учебные заведения «детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию». Как следствие, в 1880–90-е гг. число учащихся недворянского происхождения в классических гимназиях уменьшается.

Состояние средней школы, всей системы образования постоянно подвергалось критике со стороны общественности. Наиболее существенные недостатки: слабое преподавание русского языка и литературы, перегруженность и переутомление учащихся, отсутствие преемственности учебных программ, отчуждение школы от семьи.

В конце XIX в. на территории Беларуси неграмотное население составляло 80 %. В начальном образовании преобладали церковные школы, число которых значительно превышало министерские. Далеко не все из поступивших в начальную школу заканчивали ее. Согласно официальным данным, в сельских училищах Виленского учебного округа курс обучения заканчивали менее 10 % учащихся.

В рассматриваемый период на территории округа насчитывалось семь мужских гимназий, две мужские прогимназии, три реальных училища, две женские гимназии, четыре учительские семинарии. В гимназиях и прогимназиях детей дворян и чиновников было большинство — 57,6 %, 29,1 % составляли дети горожан, 8,5 % — крестьян. В связи с ростом революционного движения большое внимание уделялось вопросам воспитания. Содержание и формы воспитательной работы определялись циркулярами Министерства просвещения, распоряжениями попечителя Виленского учебного округа [9, с. 212–213].

В конце XIX в. необходимость школьных реформ становится очевидной. Однако правительство ограничивается небольшими поправками, изменениями, которые становятся тормозом на пути развития школы. Согласно государственной доктрине, озвученной идеологом правительства обер-прокурором Святейшего

Синода К.П. Победоносцевым, идеал народной школы — это школа, сообщающая минимум элементарных знаний, воспитывающая любовь к богу, царю и Отечеству. Этим требованиям как нельзя лучше соответствовала *церковная школа*. Казенные ассигнования на ее развитие постоянно увеличивались с одновременным ростом количества учащихся. С 1894 по 1896 г. появилось 5470 новых церковных школ, а количество учащихся выросло на 347 522 человека. В общей массе начальных школ учебные заведения церковного ведомства составляли 46,5 % [9, с. 12]. Но несмотря на государственную поддержку, развитие церковных школ наталкивалось на сопротивление педагогической общественности, которая осознала консервативную сущность и низкий уровень подготовки. Что касается земской школы, то правительство всячески старалось принизить ее образовательное значение, подорвать авторитет и популярность в обществе.

В среднем образовании по-прежнему доминирует классическая гимназия. На протяжении нескольких десятилетий предпринимаются неоднократные попытки ослабить позиции классической школы в пользу развития реальной. В циркулярах Министерства просвещения, в материалах многочисленных комиссий разрабатывались принципы реформы средней школы: предлагалось сократить преподавание греческого и латинского языков, повысить статус реальных училищ, облегчить возможность перехода учащихся из реального училища в гимназию и др. Однако все предложения тормозились сторонниками классического направления развития российской школы. Существенные изменения наступили лишь в начале XX в., когда в гимназиях было сокращено преподавание древних языков и увеличены часы на изучение русского языка и предметов естественно-научного цикла.

В 1901 г. Устав гимназий 1871 г. пересматривается. В гимназию открывается доступ детям всех сословий. По данным Д.И. Латышиной, к началу XX в. в России действовали 196 гимназий и 43 прогимназии с общей численностью учащихся 88 589 [8, с. 335].

В среднем образовании широкое развитие получают экспериментальные учебно-воспитательные учреждения, которые действуют по образцу западных «новых школ». В этих заведениях используется совместное обучение, развивается ученическое самоуправление, поддерживается тесная связь с родителями, применяются передовые методики обучения и воспитания.

В период, предшествующий началу Первой мировой войны, в России существовала разветвленная система высшего образования, насчитывающая 65 **государственных** и 59 негосударственных вузов [10, с. 224]. Высшая школа была представлена университетами, академиями, высшими курсами, высшими училищами, народными университетами.

Крупнейшими центрами подготовки специалистов и проведения научных исследований являлись **классические университеты**, которые охватывали половину всех российских студентов. В составе университетов действовали физико-математический, историко-филологический, юридический и медицинский факультеты. Развитие российской университетской системы идет крайне медленно: к 11 университетам в начале XX в. добавляются только 2 (Саратовский и Пермский).

В конце XIX в. интенсивно развивается частный сектор высшего образования. Среди негосударственных вузов преобладали женские учебные заведения. Первые **высшие женские курсы**, которые готовили учителей, гувернанток, врачей, были открыты еще в 1869 г. в Москве и Петербурге. В ходе политической реакции 1880-х гг. они были закрыты, возобновив работу в 1889 г. Широкую известность получили Петербургские высшие женские Бестужевские курсы, фактически ставшие первым женским российским университетом. Курсы имели три **отделения**: историко-филологическое, физико-математическое и естественное. Срок обучения составлял 3 года (позднее 4 года). Обучение было платным.

Быстрый рост женских учебных заведений университетского типа отмечается с 1905 г. Они открываются в Киеве, Одессе, Томске, Харькове по инициативе профессуры. Большой популярностью пользуются юридические, педагогические и медицинские отделения высших женских курсов. В разные годы в российской женской школе преподавали блестящие педагоги: ученые И.М. Сеченов, К.А. Тимирязев, В.И. Вернадский, С.А. Чаплыгин, Д.Н. Прянишников.

В дореволюционной России получают распространение **народные университеты**, предоставлявшие подготовку на двух отделениях: академическом и просветительском. Первое отделение (3-годичное) ориентировалось на образование в объеме университетской программы, второе (4-годичное) — на повышение образовательного уровня: знакомило слушателей в свободное от

основной занятости время с достижениями науки и техники. Наиболее известный вуз этого типа — Московский народный университет им. А.Л. **Шанявского**. Созданный по инициативе либерально настроенной интеллигенции, он действовал на принципах открытого приема, бесплатности, нежесткого контроля. **Занятия** велись в вечернее время. В университете преподавали П.П. **Блонский**, А.И. **Зеленко**, С.Т. **Шацкий** и др., в работе **семинаров** и коллоквиумов принимали участие преподаватели и ученые других вузов.

Накануне революции 1917 года в России действовали 59 неправительственных вузов (30 женских и 29 вузов с совместным **обучением**). По оценкам российских историков (Э.Д. **Днепров**, С.Ф. **Егоров** и др.), российская негосударственная высшая школа усиливала наиболее слабые звенья школы государственной (педагогическое, медицинское, экономическое), восполняла **отсутствующие**, была более восприимчива к новациям, заполняла **социальные** пустоты в **составе** учащихся, искусственно созданные самодержавием [10. с. 137].

На рубеже XIX и XX столетий просвещение и педагогика в **России** были на подъеме. Проблемы развития школы находятся в **центре** внимания общественности. Вместе с тем на развитие систем образования в стране оказывал **влияние** ряд факторов: **сложное** социально-экономическое положение, политическая **нестабильность**, противостояние политических партий, участие в войнах, внутренние конфликты, недостаточное финансирование.

2.5. Педагогическая мысль в России в XIX в.

В начале XIX в. в России распространяются идеи европейского просвещения. Вопросы воспитания поднимались в трудах философов, писателей, историков, в проектах общественного переустройства, предлагаемых декабристами. Получил известность **«Трактат о воспитании»** (1798) А.Ф. **Бестужева**, в котором на **основе** изучения философов античности и Нового времени, а также собственного опыта преподавания в кадетском корпусе раскрывались задачи воспитания и его методика применительно к представителям дворянского сословия.

Общественное внимание к вопросам просвещения усиливается после восстания декабристов. Правительство Николая I осознало необходимость воспитания законопослушных **верно-**подданных. Идет поиск идеологии, теоретических основ воспитания, обоснование **его** национальной специфики и самобытности. В 1830—1850-х гг. в сфере образования и педагогической мысли оформляются две тенденции: одна отражает официальную политику, другая — демократические настроения общества.

В 40-е гг. XIX в. интеллигенция в русском обществе разделилась на два лагеря — западников и славянофилов, отстаивавших различные пути развития страны. Полемика, развернувшаяся между ними, затронула и вопросы просвещения. Западники (**В.Г. Белинский**, **Т.Н. Грановский**, **В.Ф. Одоевский**, **Н.В. Станкевич**), выступавшие за развитие России по западной модели, приветствовали западноевропейскую образованность, заимствование зарубежных педагогических идей, форм и методов обучения и воспитания. Славянофилы (**И.В. Кириевский**, **А.С. Хомяков**, **К.С. Аксаков**, **Ю.Ф. Самарин** и др.), считавшие, что России предначертан особый путь развития, полагали, что система просвещения должна строиться с учетом национальной самобытности русского народа, опоры на православные традиции воспитания.

Известный литературный критик, публицист **В.Г. Белинский** (1811—1848) в многочисленных статьях и рецензиях дал развернутое изложение своих педагогических взглядов. Отстаивал идею создания подлинно национальной системы просвещения, отвечающей интересам, государства. Он писал: «Надобно, чтобы у нас было просвещение, созданное нашими трудами, возвращенное на родной почве». Ребенок, считал Белинский, «это дерево в зерне, человек в возможности». Воспитание, не учитывающее природных задатков человека, ущербно. С его точки зрения, приступать к обучению детей нужно с 6 лет, следуя принципам систематичности и научности. Высоко оценивал роль отечественной литературы, истории, естественных наук в формировании личности. Особую ценность представляют его взгляды на нравственное воспитание. Нравственные привычки и навыки поведения нужно вырабатывать в младшем возрасте, формировать нравственные понятия — в отрочестве. Здесь не следует ограничиваться наставлениями, главное — убеждающий пример (биографии великих людей, поведение воспитателя и ближай-

шего окружения). В качестве наказания предлагал использовать суровый взгляд, лишение прогулки, общения, временную холодность [12, с. 76].

Русский публицист, философ и писатель А.И. Герцен (1812—1870) **не** оставил специальных работ по воспитанию. Однако на протяжении жизни он живо интересовался педагогическими проблемами. Критикуя современную школьную систему, он выступал Против «рабского духа, рабской дисциплины, рабского молчания», царивших в гимназиях. Воспитание в семье, в стенах **шк@лы** и университета должно быть основано на уважении к личности воспитанника, признании его индивидуальности. Герцен высоко оценивал роль естественных наук в формировании материалистического мировоззрения. Он был автором двух **рассчитанных** на детей и юношество работ, в которых **популяризация** естественно-научных знаний тесно увязывалась с формированием мышления. Герцен вместе с тем отдавал отчет в том, что полноценное воспитание немыслимо без гуманитарных знаний. Он отводил приоритетную роль языку и литературе, истории в воспитании нравственных чувств, формировании общественных идеалов.

Со **§**торой половины XIX в. в России развернулось мощное общественно-педагогическое движение, в котором выделялись три направления:

- **буржуазно-либеральное** (Н.И. Пирогов, Н.А. Корф, В.Я. Стоюнин, **В.П. Острогорский**);
- **буржуазно-демократическое** (К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, А.Я. Герд и др.);
- **революционно-демократическое** (Н.Г. Чернышевский, **Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев**).

Борьба против сословной школы, догматизма, зубрежки и **муштры**, за автономию высшей школы, за светское образование — таковы были важнейшие проблемы, волновавшие прогрессивную общественность.

В **эти** годы в России издаются журналы «*Русский педагогический вестник*», «*Воспитание*» (с 1857 г.), «*Учитель*» (1860—1870), «*Педагогический сборник*» (с 1864 г.), «*Ясная Поляна*» (1861—1862), где обсуждались основные вопросы воспитания и обучения. В 1856 г. в журнале «*Морской сборник*» печатается статья известного русского хирурга Н.И. Пирогова (1810—1881) под названием «*Вопросы жизни*», всколыхнувшая русское общество.

В статье поднималась проблема общечеловеческого воспитания. Ее решение автор связывал с реорганизацией системы образования, с восстановлением преемственности ее ступеней и с отменой принципа сословности. По убеждению Пирогова, целью воспитания является не ранняя специализация обучения, а подготовка к жизни высоконравственного человека с широким кругозором.

Пирогов разработал проект школьной системы, состоящей из двух ступеней: начальной школы (2 года обучения) и средней школы (7—9 лет) Согласно его проекту, после окончания начальной школы можно было выбрать одно из направлений среднего образования: реальное или классическое.

Назначенный Александром II попечителем Одесского, а затем Киевского учебного округа, Пирогов развернул кипучую деятельность по улучшению работы учебных заведений. Он поощрял методические искания учителей, подготовил открытие университета в Одессе, создал первую в России воскресную школу для взрослых. Пирогов поднял вопрос о запрете телесных наказаний учащихся, рассматривая их как средство, унижающее достоинство ребенка. Поднятая им на страницах печати дискуссия имела положительный результат. *Уставом гимназий и прогимназий* 1864 г. телесные наказания в школах запрещаются. Либеральные взгляды Пирогова, его деятельность на посту попечителя учебного округа раздражали власти, и вскоре он был отстранен от должности попечителя.

В 1860-е гг. развернулась деятельность основоположника научной педагогики в России **К.Д. Ушинского** (1824—1870). Будучи блестящим практиком, он интенсивно занимался научной работой в области теории педагогики и методики начального обучения. В педагогической теории Ушинского основополагающая идея — народность воспитания.

Главную цель воспитания Ушинский видел в духовном развитии человека, которое возможно только при опоре на культуру народа, исторические традиции. Им написана серия работ, посвященных этой проблеме: *«О народности в общественном воспитании»* (1857), *«Родное слово»* (1861), *«О необходимости сделать русские школы русскими»* (1867).

Родной язык должен стать **основным** предметом преподавания в школе. Система воспитания, построенная на национальных традициях, развивает в детях патриотизм, гражданственность,

национальную гордость. С раннего детства в семье, школе ребенок должен усваивать родной язык, культуру; важно знакомить детей с **произведениями** устного народного творчества. Такого **глубокого** обоснования принципа народности воспитания до **Ушинского** не давал ни один педагог.

По **мнению** педагога, предметом воспитания является человек как **таковой**, и если педагогика хочет воспитать всесторонне **развитого** человека, она должна узнать его во всех отношениях. **Организуя** процесс целенаправленного воспитания, педагогика использует данные других наук о человеке, которые **Ушинский** назвал «антропологическими», — философия, политэкономия, **история**, психология, анатомия, физиология и др. Связи педагогики с науками, в которых изучается природа человека, раскрыты в **его** фундаментальном труде «*Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*» (1868–1869). Основываясь на антропологическом подходе в осмыслении процессов **физического** и психического развития, **Ушинский** разработал целостную дидактическую систему и лучшую для того времени методику начального обучения. В ней раскрыты принципы отбора содержания учебного материала, его приспособления к **особенностям** детского возраста. **Ушинский** придавал большое значение принципам наглядности, прочности и основательности **обучения**. Им разработана методика повторения учебного материала. Он внес вклад в развитие теории урока, разработав структуру его организации и типологию. Большое место в дидактике **Ушинского** занимают созданные им книги для первоначального классного чтения «*Детский мир и хрестоматия*» (1861), «*Родное слово*» (1864), содержавшие отрывки из художественных **произведений** родной литературы и устного народного творчества, материалы по природоведению, географии и истории страны. **Научность** отобранного учебного материала сочеталась с **доступностью** и яркостью изложения. Огромны заслуги **Ушинского** во **внедрении** в школу нового аналитико-синтетического звукового метода обучения грамоте, который применяется и в современной **отечественной** школе. **Ушинский** оказал огромное влияние на **развитие** педагогики в России и способствовал появлению целой **плехы** блестящих педагогов и методистов — Н.Ф. Бунаков, **В.И.** Водовозов, **Н.А.** Корф, Д.Д. Семенов, Л.Н. Модзалевский и др.

Большую известность и общественный резонанс получила педагогическая деятельность великого русского писателя **Л.Н. Толстого** (1828—1910). Условно принято выделять несколько периодов его педагогической деятельности.

В первый период (1859—1862), по его собственным словам, он «был страстно увлечен» народной школой и педагогикой. Совершая поездку по Европе, он посещал немецкие, французские, итальянские школы, где знакомился с постановкой учебного процесса, методикой обучения. Знакомство с зарубежным опытом школьного образования укрепило его в мысли, что школьные модели, на которые ориентировались власти при создании русской школы, мало применимы в России. Вернувшись на родину, он создал в своем имении Ясная Поляна народную школу для крестьянских детей, где сам преподавал, одновременно издавал журнал «Ясная Поляна», переписывался с известными методистами, авторами учебников, принимал участие в открытии народных школ.

Следующий период активной педагогической деятельности Толстого — 1870—1876 гг., когда он возобновляет занятия с крестьянскими детьми, пишет и публикует учебники «Азбука» и «*Новая Азбука*», занимается обеспечением школ своего уезда учебной литературой.

Третий период педагогической деятельности охватывает 1880—90-е гг., когда он встречается с учителями и учениками тульских школ, занимается разработкой вопросов нравственного воспитания. Л.Н. Толстой вошел в историю образования как педагог-организатор и новатор, автор лучших для своего времени книг для начального обучения.

Видным теоретиком и практиком начального обучения был **Н.Ф. Бунаков** (1837—1904). Он отстаивал идею всеобщего начального обучения, условиями которого считал организацию подготовки народных учителей и привлечение общественности для строительства школ и их оборудования. Разработанная им теория и методика начального обучения получила реализацию в деятельности начальной школы в Воронеже, позже начального народного училища, при котором действовала школа для взрослых и народная библиотека. Бунаковым были подготовлены учебные пособия, охватывающие полный курс начальной школы: азбука, хрестоматия, книги для чтения, методические пособия для учителей. Организовывал земские учительские

съезды (1873—1883) и учительские курсы в различных губерниях, на которых читал лекции по методике обучения русскому языку.

Известный земский деятель, педагог и методист Н.А. Корф (1834—1883) применительно к нуждам русского крестьянства создал Чип сельской земской школы с трехлетним сроком обучения. Он детально разработал принципы организации народной школы, методику ведения занятий одним учителем, написал книгу *«Наш друг»* (1871), содержащую практические рекомендации. Занимаясь устройством школ, он выступал в печати в их защиту, оказывал методическую помощь учителям, давал образцовые уроки. Понимая, что успех земских школ зависит прежде всего от учителей, Корф проводил для них съезды-курсы, организовывал библиотеки. Модель народной школы, предложенная Корфом, была принята в нескольких губерниях России.

Со второй половины XIX в. вопросы просвещения, судьбы школы и воспитания выдвигаются в число центральных, по ним велись острые дискуссии. Критикуя недостатки российской школы — низкий уровень обучения, схоластические методы, казенный дух воспитания, перегрузку учащихся, — демократически настроенная интеллигенция развивала идеи народности, патриотического воспитания, гуманного отношения к детям.

В художественных и публицистических произведениях Н.Г. Чернышевского (1828—1889) проблема формирования личности является одной из центральных. По его мнению, человек — совокупность биологических и социальных факторов. В противовес официальной точке зрения он отрицал ведущую роль наследственности в развитии нравственных качеств личности, которые формируются под влиянием общественных институтов, литературы, семьи и школы. Важнейшими составляющими духовного развития человека считал нравственное, умственное и эстетическое воспитание. Подчеркивал огромное значение естественных наук в формировании материалистического мировоззрения. Среди гуманитарных дисциплин особое место отводил изучению родного языка, отечественной словесности, истории.

Н.А. Добролюбов (1836—1861) в статьях *«О значении авторитета в воспитании»*, *«Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами»*, *«Основные законы воспитания»* и др. затрагивал вопросы

просвещения. Критикуя современную ему систему воспитания, в качестве ее недостатков указывал на подавление личности и игнорирование детской индивидуальности. Считал, что цель воспитания — сформировать активную личность, способную применить «высшие человеческие убеждения» в реальной жизни. Проблема суверенитета личности предстает как основа всех его взглядов на воспитание. Решительно осуждал применение физических наказаний в школах, критиковал Н.И. Пирргова за непоследовательность в этом вопросе. Большое значение придавал примеру учителя, который должен быть носителем высоких нравственных качеств, иметь ясные «понятия об искусстве обучения и воспитания».

Д.И. Писарев (1840—1868) в педагогических статьях *«Школа и жизнь»*, *«Наша университетская наука»*, *«Педагогические софизмы»* и др. поднимает актуальные вопросы образования и воспитания. Насущной задачей общества считал подготовку образованных людей, свободных от всех видов духовного подавления (государственного деспотизма, религиозных верований и т.п), способных стать проводниками передовой общественной мысли в народные массы. Формирование людей нового типа связывал с перестройкой системы высшего и среднего образования. Писарев был сторонником реальной школы, которую считал перспективным направлением развития гимназического образования. Предлагал сделать основой гимназического курса изучение математики и естественных наук, русского и иностранных языков. Критиковал современное ему университетское образование за отсутствие должной научной подготовки и практической специализации. Как и все представители демократического крыла, уделял большое внимание развитию женского образования, выступая против дискриминации женщин.

Во второй половине XIX в. на фоне широкого демократического движения начался процесс этнокультурной консолидации белорусского народа. Восстание под руководством К. Калиновского (1863—1864) свидетельствовало о том, что на территории Беларуси оформляется самостоятельное общественно-политическое освободительное течение, в центре которого находится проблема национального самоопределения белорусов. Представители белорусской интеллигенции выступали за преподавание в школах на родном языке. В 1862 г. был издан первый белорусский букварь.

Организации национальных школ, созданию литературы на белорусском языке большое значение придавал белорусский просветитель, основатель национального театра В.И. Дунин-Мартинкевич (1807—1884). Он был убежден, что культурное и духовное возрождение белорусского народа возможно только на национальной основе. Его произведения, изданные на родном языке, вызвали широкий общественный резонанс и дискуссию. Писатель, отважившийся писать на «мужицком языке», будил национальное самосознание народа, в то время как официальная идеология утверждала, что такого народа, как белорусский, не существует, есть только западное ответвление восточнославянского племени. Все другие точки зрения расценивались как польская пропаганда.

Праро народа на просвещение, обучение на родном языке, развитие национальной культуры отстаивали белорусские поэты и писатели Ф. Богушевич (1840-1890), Я. Лучина (1851-1897), А. Гуринович (1869—1894). Просвещение рассматривалось ими как средство пробуждения народа, его национального и революционного самосознания. В своих произведениях белорусские поэты и писатели поднимают проблему национального языка, считая, что без языка нет нации. В предисловии к сборнику *«Дудка белорусская»* Богушевич призывает белорусов брать пример с других народов (украинцев, болгар), которые имеют книги и газеты на родном языке.

Наиболее значительную прослойку интеллигенции в условиях дореволюционной России составляли учителя. Многие из них параллельно с педагогической деятельностью занимались научными исследованиями, изучали быт и традиции народа, его историю, фольклор. В Северо-Западном крае активную этнографическую деятельность вели А.Е. Богданович, М.Е. Никифоровский, Е.Р. Романов, И.А. Сербов, Я.Ф. Карский и др.

В середине XIX в. учитель школ Могилевской и Витебской губерний И.И. Носович (1788-1877) опубликовал ряд работ по белорусскому фольклору, в том числе и результат своего 16-летнего труда — *«Словарь белорусского наречия»* (1870), который до сегодняшнего времени является уникальным произведением в белорусской лексикографии.

Учитель немецкого и русского языков П.В. Шейн (1826—1900) для сбора фольклорно-этнографического материала создал на территории края широкую сеть корреспондентов из числа

учителей, учащихся, местных чиновников. На основе полученных материалов он опубликовал фундаментальные работы *«Белорусские песни»* (1873), *«Великорос в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т.п.»* (1898—1902). В книге *«Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края»* (1887—1902) поместил описание масленичных, пасхальных, купальских и свадебных обрядов белорусов с песнями, легендами, анекдотами, загадками и пословицами [9, с. 206–207].

Сфера интересов белорусского фольклориста, этнографа и языковеда А.Е. Богдановича (1862–1940) была необычайно широка. В периодической печати публиковались его статьи о белорусском фольклоре и этнографии, археологии, заметки о народном образовании, рецензии на новинки зарубежной литературы, переводы с французского и немецкого языков. В статье *«Педагогические воззрения белорусского народа»* он проанализировал причины неграмотности широких слоев населения, истоки народной педагогики и ее принципы. Отдельными изданиями выходят его работы *«Про паницину»* (1894), *«Пережитки древнего мирозерцания у белорусов»* (1895).

Просветитель, этнограф-фольклорист Н.Я. **Никифоровский** (1845—1910), работая учителем в гимназиях Витебска и Витебской губернии, опубликовал около 20 работ по этнографии, фольклору и истории Витебщины. В журнале *«Этнографическое обозрение»* напечатал серию статей под общим названием *«Очерки Витебской Белоруссии»*, где осветил быт и **социально-экономическое** положение различных слоев населения. В ряде статей, основываясь на своем личном опыте, Никифоровский описывает положение сельского учителя и анализирует состояние народного просвещения в Северо-Западном крае.

Педагоги-этнографы своими исследованиями культуры, быта, языка и истории значительно обогатили педагогику школы и просвещение второй **половины XIX в.**

В конце XIX — начале XX в. в России идет интенсивный поиск и разработка педагогической теории, представленной в трудах П.Ф. Лесгафта, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, В.П. Вахтерова и других педагогов (см. приложение).

Происходит радикальный пересмотр ключевых понятий педагогики — «воспитание», «образование», «обучение». Наряду с дифференциацией педагогической науки, выделением ее само-

стоятельных отраслей — теории образования (дидактики), теории воспитания, дошкольной педагогики и др., наблюдается обратная тенденция — стремление систематизировать накопленные в педагогике знания.

В дореволюционный период в России издается множество педагогических журналов. Их выпуск иницируется Министерством Народного просвещения, церковным ведомством, учительскими союзами, педагогическими обществами, учебными заведениями. Официальным изданием правительства в области образования был «Журнал Министерства народного просвещения» (1834—1917). В нем печатались распоряжения правительства, научные статьи, официальная хроника, критика и библиография. Военное министерство издавало журнал «Педагогический сборник» (1864—1918), который наряду с инструкциями публиковал статьи по военной педагогике, народному образованию, поднимал актуальные вопросы обучения и воспитания. Органами прогрессивной педагогической мысли были журналы «Русская школа» (1890—1917), «Вестник воспитания» (1890—1917), в которых освещался отечественный и зарубежный опыт, история школы и педагогической мысли, хроника народного образования, давались библиография и критические обзоры работ по вопросам педагогики и психологии. На демократических позициях находились журналы «Воспитание и обучение» (1877—1917), «Свободное воспитание» (1907—1918), «Русский начальный учитель» (1880—1911), «Народный учитель», «Образование» (1892—1905). Кроме общепедагогических и методических журналов издавались специальные педагогические издания — «Профессиональное образование», «Коммерческая школа и жизнь» и др. Журналы поднимали злободневные проблемы, содействовали развитию педагогической мысли и практики воспитания, пропагандировали прогрессивные педагогические идеи, стимулировали творческий поиск учителей и деятелей народного образования, способствовали объединению передового учительства, помогали в самообразовании и повышении квалификации.

Вопросы и задания

1. В чем, на ваш взгляд, заключается вклад Я.А. Коменского в развитие дидактики? Аргументируйте свой ответ.
2. Составьте таблицу «Труды Я.А. Коменского» по схеме: название, год издания, краткая аннотация, значение работы.
3. Какое содержание образования предложил Дж. Локк, исходя из разработанной им концепции «воспитания джентльмена»?
4. На основе содержания трактата «Эмиль, или О воспитании» проанализируйте возрастную периодизацию, предложенную Ж.Ж. Руссо.
5. Расскажите о педагогических экспериментах И.Г. Песталоцци. В чем заключалась причина их неудач?
6. Проанализируйте взгляды И.Ф. Гербарта на содержание и методы нравственного воспитания.
7. Какова роль римско-католической и протестантской церкви в развитии начального образования в Западной Европе в XVII–XVIII вв.?
8. Каковы основные тенденции развития школьного образования в Западной Европе в XIX в.?
9. В чем состояли различия между классической и реальной школой?
10. Раскройте сущность школьных преобразований в эпоху Петра I.
11. Охарактеризуйте сословные учебные заведения, созданные в России во второй половине XVIII в.
12. Дайте оценку школьной реформе 1782–1786 гг. Почему не все поставленные задачи удалось решить?
13. Проанализируйте сущность и содержание просветительских реформ Александра I.
14. Охарактеризуйте основные звенья системы народного просвещения в России начала XIX в. (назначение, сроки обучения, программа).
15. Какие новые типы сословной школы были созданы в России в первой четверти XIX в.?
16. Почему неоднократные попытки создания лицеев в Виленском учебном округе оказались безрезультатными?
17. На основе статьи «Вопросы жизни» дайте оценку педагогическим взглядам Н.И. Пирогова.
18. Проанализируйте вклад К.Д. Ушинского в развитие дидактики.
19. Охарактеризуйте систему образования в России по Уставу 1864 г.
20. Проанализируйте вклад российских педагогов (П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, В.П. Вахтеров и др.) в развитие теории и практики образования в конце XIX — начале XX в.
21. Что вы знаете о просветительской деятельности белорусских педагогов-этнографов?

Литература

1. **Антология** педагогической мысли России первой половины XIX века. М.: Педагогика, 1987.
2. **Ганелин Ш.И.** Очерки по истории средней школы в России 2-й половины XIX в. М: Учпедгиз, 1954.
3. **Джурицкий А.Н.** История педагогики. М.: Владос, 1999.
4. История педагогики: Учеб. пособие / Под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 1997.
5. **Коджаспирова Г.М.** История образования и педагогической мысли: Таблицы*, схемы, опорные конспекты: Учеб. пособие. М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003.
6. **Константинов Н.А., Медынский Е. Н., Шаббаева М.Ф.** История педагогики: Учебник. М.: Просвещение, 1982,
7. **Ладьянец Н.С.** Философия и практика университетского образования: Учебник. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995.
8. **Латышина Д.И.** История педагогики: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002.
9. **Нарысы гісторыі народнай асветы і педагогічнай думкі у Беларусь** Мн.: Нар.асвета, 1968.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (Конец XIX — начало XX вв.) / Под ред Э.Д. Днепров М.: Педагогика, 1991.
11. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002.
12. **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская Энциклопедия», 1998. Т. 2.
13. **Самусік А.Ф.** Праекты арганізацыі ліцэяў на Беларусі у першай палове XIX стагоддзя // Адукацыя і выхаванне 1996. № 10. С. 26–30.
14. **Энцыклапедыя гісторыі Беларусі:** У 6 т Т. 2. Мн., 1994.

Глава 3

РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В XX в.

3.1. Движение за реформу школьного образования в начале XX в.

В начале XX в. школа и педагогическая наука находились в глубоком кризисе. Школа воспринималась как устаревший социальный институт, оторванный от жизни, требований времени. Потребность в обновлении школы и педагогической науки становилась все актуальнее. Незыблемые педагогические теории, лежавшие в основе деятельности школы, подвергались сомнению и жесткой критике. На повестку дня выносилась задача перестройки деятельности школы и пересмотра педагогических установок, лежащих в основе школьного образования.

В начале XX столетия в зарубежной педагогике прослеживаются два основных течения: педагогический традиционализм и реформаторская педагогика, или новое воспитание.

Именно эти течения определяли развитие образовательной практики первой половины XX в. Представители *традиционализма* (Э. Дюркгейм, П. Наторп, В. Рассел, А. Уайтхед и др.) занимали различные исходные теоретические позиции, но всех их объединяло стремление подкорректировать образовательную практику путем жесткого **управления** педагогическим процессом. Школа рассматривалась как важнейший инструмент социализации личности. Ее предназначение, по их мнению, заключалось в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных и физических качеств, требуемых обществом. Школьный класс — наиболее целесообразная среда воспитания. Чтобы учитель успешно воспитывал, подчеркивал известный представитель традиционализма Э. Шпрагер, ему необходимо учитывать тип личности ученика. Шпрагер разработал типологию человека, выделив шесть наиболее часто встречаемых типов личности: экономический, теоретический, эстетический, социальный, политический, религиозный. Он рекомендовал ориентироваться на данную типологию в процессе школьного воспитания [7, с. 310].

Многие представители традиционализма пытались совместить педагогическую науку и веру. Так, французский философ и педагог **Ж. Маритен** (1882—1973) полагал, что основной целью воспитания является формирование у школьников такого качества, как христианское человеколюбие. Человек по своей природе — существо несовершенное, нуждающееся в постоянном руководстве со стороны «божественного провидения». Воспитание призвано формировать в сознании детей идею Бога, прививать чувство долга и благоговения, а это возможно в том случае, если в школьную программу будет введен обширный курс религиоведения. Ряд педагогов-традиционалистов при определении цели и содержания воспитания исходили не только из постулатов христианства, но и буддизма, ислама, иудаизма.

Еще один представитель этого направления — **А.Н. Уайтхед** (1861—1947) создал оригинальную теорию «ритма в обучении», в которой он исходил из того, что различные учебные предметы и методы их преподавания должны соответствовать определенным периодам интеллектуального развития учащихся. Развитие идет по ступеням с повторяющимися циклами.

Широкое распространение в традиционализме получило течение, которое стремилось обосновать цели и задачи воспитания с Точки зрения философии и ее различных направлений. В основе воспитания должна лежать четкая философская доктрина. Этот подход разделяли видные теоретики традиционализма **К. Ясперс** (Германия), **Ж.П. Сартр** (Франция), **Д. Адамс** (Англия).

Крупнейший теоретик воспитания **Ален (Эмиль Опост Шартье; 1868—1951)** разработал концепцию «строгого» воспитания, сочетающего принуждение и подражание. Согласно ей, воспитанник должен осознавать, что результаты воспитания зависят от собственных усилий личности. Осуждая жесткие наказания, Ален в то же время признавал необходимость наказания вообще. Как и все традиционалисты, основное внимание в процессе развития учащихся Ален уделяет интеллектуальному развитию. Главная цель обучения — гимнастика ума. Сущность образования заключается в освоении фундаментальных идей, на которые в дальнейшем будут нанизываться необходимые знания [18, с. 29].

В Начале XX в. получает развитие альтернативное течение в педагогике — *реформаторская педагогика*, или новое воспита-

ние. Его отличает резко негативное отношение к старой школе, углубленный интерес к личности ребенка, поиск новых подходов к проблемам обучения и воспитания. В русле реформаторской педагогики оформляются педагогические концепции свободного воспитания, экспериментальной педагогики, педагогики личности, прагматистской педагогики и др. (табл. 3.1).

Таблица 3.1

**Педагогические концепции реформаторской педагогики
(конец XIX — начало XX в.)**

Концепция	Страна, регион	Представители	Основные идеи
Свободное воспитание	Европа	Э. Кей, М. Монтессори	Стимулирование ребенка к самовоспитанию через организацию среды
Прагматизм (прогрессивизм)	США	Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик	Обучение через деятельность. Самореализация личности в русле удовлетворения ее прагматических интересов
Экспериментальная педагогика	Европа	Э. Мейман, А. Бине , О. Декроли, Э. Клапаред, Э. Торндайк	Всестороннее изучение детей и совершенствование педагогического процесса на основе данных эксперимента
Педагогика действия	Германия	В.А. Лай	Воспитание и обучение на основе принципа действия
Педагогика личности	Германия	Э. Вебер, Г. Гаудиг, Э. Линде	Формирование личности на основе высокоразвитой умственной деятельности
Функциональная педагогика	Франция, Швейцария	Э. Клапаред, А. Ферьер , С. Френе	Использование игры, игровых методик в обучении и воспитании
Трудовая школа	Германия	Р. Зейдель , Г. Кершенштейнер	Выработка навыков выполнения гражданских обязанностей и подготовка к трудовой деятельности

Теория свободного воспитания получила отражение в книге известной шведской писательницы и педагога Э. Кей (1849–1926) *«Век ребенка»*. Она утверждала, что великая тайна воспитания состоит в том, чтобы предоставить природе ребенка «спокойно и медленно помогать самой себе». Цель школьного образования заключается не в передаче знаний, а в общем развитии

ребенка, формировании исследовательского отношения к миру, умении применять полученные знания на практике. Ведущими принципами свободного воспитания провозглашались: вера педагога в творческие способности ребенка, убежденность, что любое **внешнее** влияние на его творческий потенциал оказывает тормозящее действие; акцент на приобретение ребенком собственного опыта, лишь благодаря которому происходит полноценное **развитие** личности; стимулирование активного отношения к **жизни**, культуре и потребности в самообразовании и самовоспитании; трактовка школы как живого, непрерывно развивающегося организма; понимание роли педагога как старшего товарища, **организация** жизни детского коллектива на основе самоуправления. Педагогические взгляды Э. Кей получили широкий **общественный** резонанс и оказали влияние на деятельность сторонников нового воспитания.

Заметным явлением стало рождение *экспериментальной педагогики*, представители которой — Э. Мейман, А. Бине, О. Декроли, Э. Клапаред — ставили целью всестороннее изучение ребенка и построение на этой основе процесса обучения и воспитания. При разработке педагогических проблем они пытались **использовать** и применять знания о детской психологии и физиологии.

В Европе стали создаваться специальные психолого-педагогические лаборатории по изучению ребенка. Применение **эксперимента** и других методов исследования содействовало быстрому накоплению данных, расширению возрастных границ, разнообразию **проблематики** исследований.

Реформаторская педагогика пустила корни в Германии, где **распространился** ряд ее течений. В конце XIX в. возникает *педагогика действия*, основоположником которой был немецкий педагог В.А. Лай (1862—1926). С точки зрения сторонников этого течения, главным в воспитании и обучении является принцип **действия**. На практике это означало требование организации **действия**, в понятие которого включалась любая практическая и творческая деятельность **учащихся**: сочинения, лепка, изготовление макетов, моделирование, проведение опытов и т.п. Лай **был** убежден, что «школа действия» имеет большое будущее в Германии, однако выхода в массовую практику она не получила.

Еще одним течением реформаторской педагогики в Германии стала *педагогика личности*. Ее теоретики (Г. Гаудиг, Э. Линде,

Э. Вебер) важнейшей задачей воспитания считали формирование личности на основе овладения приемами самообразования. В связи с этим особое значение придавалось приучению детей к наиболее рациональным приемам умственного труда. Представители этого течения надеялись воспитать деятельную личность, обладающую такими качествами, как энергичность, решительность, выдержка, чувство ответственности. В качестве вечных ценностей воспитания они видели религиозность, идею национального единства, гражданский долг.

Многие представители реформаторской педагогики, стремясь преодолеть разрыв между школой и жизнью, активно разрабатывали проблему трудового воспитания и профессиональной подготовки учащихся. Немецкий педагог, профессор Мюнхенского университета **Г. Кершенштейнер** (1854—1932) связал идею трудовой школы и теорию гражданского воспитания воедино. Народная школа и армия рассматривались им как два важнейших института воспитания. Он предложил концепцию трудовой школы, которая при минимуме материала развивала максимум умений и способностей, разработал систему и методику трудового воспитания. Кершенштейнер исходил из того, что дети трудящихся покидают школу в 13—14 лет, когда у них еще не сформировался характер. Необходимо создать для них дополнительные школы, где преподавание предметов будет приспособлено к профессии, по которой они работают. Смысл трудовой школы видел в том, чтобы обеспечить профессионально-техническое образование и выработать у **МОЛОДЕЖИ** навыки выполнения гражданских обязанностей. Трудовое воспитание школьников тесно увязывал с формированием у них гражданского долга и любви к отечеству. Реформаторские идеи Кершенштейнера получили освещение в книгах *«Понятие гражданского воспитания»* (1910), *«Понятие трудовой школы»* (1912) и оказали большое влияние на развитие практики европейского школьного образования первой трети XX в.

Идеологи *функциональной педагогики* (Э. Клапаред, А. Ферьер и др.) ратовали за гуманное, антиавторитарное воспитание детей. Они требовали учитывать интересы учащихся, широко использовать игру в процессе обучения, считали изжившей себя ориентацию на «среднего ребенка» и указывали на необходимость учета детской индивидуальности.

Реформаторская педагогика, или новое воспитание, объединяла педагогов, требовавших радикального изменения организации школы, содержания и методов воспитания и обучения. Согласно концепции школы, разработанной сторонниками нового воспитания, в учебном заведении должна быть создана такая среда, которая обеспечит физическое, умственное и нравственное развитие детей и подготовит их к жизни.

Особое значение представители нового воспитания придавали физическому развитию детей, в котором они видели предпосылку раскрытия умственных сил и способностей. Чтобы создать условия для физического развития детей, школы нового типа предполагалось открывать в сельской местности. Важное место отводилось не только занятиям спортом, но и играм, физическому труду, дальним экскурсиям и походам.

Теоретики нового воспитания отрицательно относились к книжному образованию, основанному на запоминании отдельных фактов. Они полагали, что в школе должна усваиваться система логически связанных знаний, имеющих практическое применение. В начале XX в. велись оживленные дискуссии о характере средней школы: какой она должна быть — общеобразовательной или специализированной. Представители различных направлений реформаторской педагогики считали, что в младших классах средней школы все дети должны изучать одни и те же предметы, в старших — следует ориентироваться на развитие индивидуальных интересов и потребностей детей. Для этого наряду с обязательными предметами в школе для изучения предлагалось ограниченное число предметов, наиболее важных для жизни и практической деятельности. Методы обучения должны были развивать логическое мышление и умение самостоятельно добывать знания.

Значительное внимание отводилось нравственному воспитанию, которое было призвано содействовать формированию цельной личности. Задача нравственного воспитания — развитие индивидуальности, сильной воли, умения управлять собой и контролировать свои поступки. На основе принципов нового воспитания открываются и начинают действовать «новые школы» во Франции, Англии, Германии и других европейских странах. В 1912 г. организуется «Международное бюро новых школ», сформулированы принципы деятельности учебных заведений:

совместное воспитание мальчиков и девочек;
интернатный характер школы;

учет индивидуальных и возрастных особенностей детей в процессе обучения;

развитие детского самоуправления;

сочетание коллективных и индивидуальных форм работы с детьми.

Все «новые школы» были частными средними учебными заведениями и предназначались для детей из состоятельных семей. Эта особенность определяла весь строй жизни и характер учебно-воспитательной работы в «новых школах». Накануне Первой мировой войны, а также после ее окончания стали появляться другие типы «новых школ», которые отличались ярко выраженной экспериментальной направленностью и не носили элитарного характера. В основном эти школы давали начальное образование и работа в них велась в духе педагогики действия. Классно-урочная система заменялась индивидуальной самостоятельной работой учащихся, вместо предметной системы обучения использовалась комплексная. Содержание обучения, отбор тем, по которым группировался учебный материал, определялись интересами детей, что приводило к нарушению систематичности образования.

В первой половине XX в. идет интенсивный поиск нового содержания, форм и методов обучения и воспитания в школе.

По мнению известного российского историка А.Н. Джуринского, данный поиск наиболее активно осуществлялся в *экспериментальных школах*, которые подразделялись на четыре типа:

базовые школы вузов и научно-исследовательских центров;

школы, реализующие новую педагогическую концепцию;

образцовые школы;

опытные школы, апробирующие оригинальные педагогические идеи [7, с. 322].

Начало разветвлению широкой экспериментальной деятельности школ было положено в конце XIX в. в «новых школах» Англии, Франции, Германии, Швейцарии. В первой трети XX в. их эстафета подхватывается экспериментальными учебными заведениями, которые строили свою деятельность на основе авторских педагогических концепций. Фактически за каждой экспериментальной школой стояла самобытная философия образования с отработанной методикой обучения и воспитания.

В рассматриваемый исторический период крупномасштабные эксперименты ведутся в области начального образования.

В Германии в 1924 г. под руководством профессора П. Петерсена (1884—1952) в *экспериментальной школе при Йенском университете* была разработана и внедрена новая модель организаций начального обучения в духе идей нового времени — *Йена-план*. В основу ее работы положен ряд принципов, **определяющих** систему взаимоотношений в треугольнике человек — школа — общество:

- **признание** уникальности каждой личности, ее уважение;
- **создание** общества, построенного на гармонии взаимоотношений между людьми, стимулирующего развитие индивидуальности личности;
- признание школы самоуправляющейся организацией;
- построение процесса обучения на основе ритмично сменяющихся друг друга видов деятельности (игра, диалог, обучение, праздник);
- оценка поведения и успеха конкретного ребенка с точки зрения его развития и др.

По мысли Петерсена, школа должна быть содружеством детей и взрослых. Эта идея нашла реальное воплощение во внутренней организации жизни школы. Все ученики и учителя объединялись в «школьную общину», где отсутствовало всякое подчинение, не было органов самоуправления, вводился патронаж **старших** над младшими, все относились друг к другу как братья. В школе нет перемен, уроков, ученики могут свободно **входить** и выходить, обращаться друг к другу и к учителю, **отсутствуют** оценки, табели, наказания, поощрения. Главное — учет, **самоучет**, оценки и самооценки самих учащихся. В конце года педагоги предлагают две характеристики: первая, достаточно объективная — для родителей, вторая — для детей, которая **обсуждается** в группе. Вместо традиционных парт — передвижная **мебель** (столы, стулья), доской служит школьная стена.

Руководство школой осуществлял комитет из учителей и родителей, в сфере компетенции которого — вопросы планирования **работы**, хозяйственной деятельности, организации школьных мероприятий.

Характерная черта педагогической системы П. Петерсена — активнее включение родителей в жизнь школы, которое **осуществляется** в самых различных формах: коррекционные, развивающие и подвижные игры с детьми, руководство минимастерскими **по** лепке, вышивке, выпиливанию по дереву.

Вместо классов в школе действуют группы. Все дети делятся на гетерогенные возрастные группы: младшую (4—6 лет), среднюю (7—9 лет) и старшую (10—12 лет). В школе четыре вида деятельности: игра, диалоги, обучение, праздник. Помимо групп, которые выполняют различные виды учебной работы, действуют подгруппы по интересам (фото, театр, музыка и др.), которые существуют в течение трех месяцев, а затем распадаются и возникают новые.

Как правило, с группой детей работают два учителя. Интересен стиль работы учителя: он ходит по комнате, помогает, инструктирует, ободряет, корректирует, вдохновляет. П. Петерсен в определении роли учителя в Йена-плане нашел золотую середину: отрицал авторитарную позицию, которую занимал учитель в традиционной школе, но и не разделял взглядов сторонников «новой школы», где учителю отводилась служебная роль, а эпицентром школьной жизни был ребенок.

Обычный день в школе начинается с того, что дети рассказывают в круг по группам и обсуждают волнующие их темы, рассказывают о своих проблемах, получают советы и помощь от взрослых и своих товарищей. Затем изучается новый материал, анализируются ошибки, допущенные в предыдущих работах. Учитель задает задания сразу по всем предметам и дает полтора часа на самостоятельную подготовку. Каждый ребенок изучает материал в своем ритме и усваивает тот объем знаний, который он может и хочет усвоить. Старшим детям задания задаются сразу на всю неделю, и они сами решают, как и когда они будут их выполнять. Если учащийся досрочно выполнил работу, он может выбрать дополнительное задание: пойти в библиотеку, поиграть и т.д. В понедельник утром все школьники собираются в кружки по группам и составляют проект на неделю, по которому живут пять дней, в пятницу подводят итоги.

Неотъемлемым элементом жизни Йена-плана являются праздники. Раз в две недели по пятницам в школе проводятся ярмарки, раз в год — грандиозные праздники за городом, в рамках которых устраиваются театрализованные представления, конкурсы, игры, аттракционы.

Йена-план — это целостная педагогическая система, в которой приоритет принадлежит воспитанию, на основе которого строится обучение. Целью начального образования, по мнению П. Петерсена, является обучение ребенка чтению, письму, счету и умению применять свои знания в поиске новой информации.

В соответствии с Йена-планом преподаются обязательные и выборочные курсы. На протяжении первых четырех лет преобладает обязательное комплексное обучение, цель которого — дать разностороннее представление по изучаемой тематике.

В **последующие** годы число курсов, направленных на развитие индивидуальных наклонностей детей, их профессиональных интересов, возросло.

Педагогическая система П. Петерсена в различных вариантах использовалась многими учебными заведениями. Массовая практика заимствовала из Йена-плана такие формы и приемы, как **групповая** работа над комплексным освоением темы, **обучающая** беседа учителя, использование инсценировок, книжных иллюстраций, наблюдений во время школьных прогулок для **оживления** учебного материала и др. (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Основные отличия Йена-плана от традиционной школы

Традиционная школа	Йена-план
Классно-урочная система	Замена класса гетерогенной возрастной группой
Четко зафиксированный школьный интерьер	«Подвижный» школьный интерьер
Балльная система оценки	Введение новых форм оценки
Невмешательство родителей в учебно-воспитательный процесс в стенах школы	Активное включение родителей в жизнь школы
Предметный принцип изучения учебного материала	Учебные интегрированные курсы
Фронтальное обучение	Самостоятельное изучение учащимися учебного материала по индивидуальным учебным планам
Четкое планирование (учитель)	Работа по недельным планам (группа), по индивидуальному плану (ученик)
Доминирование одного вида деятельности (обучение)	Сочетание различных видов деятельности (игра, диалоги, обучение, праздник)
Авторитаризм учителя	Учитель — консультант, советчик, помощник

Европейскую известность получила педагогическая система французского педагога **С. Френе** (1896—1966). Им была создана «**педагогическая** техника», предусматривающая оригинальные формы обучения и воспитания. Педагог создавал свою систему

в противовес традиционной французской школе; стремился уйти от недостатков современной ему системы обучения — консерватизма, книжности, вербализма, отрыва от жизни. Предназначение школы Френе видел не в том, чтобы приспособить ребенка к той социально-культурной среде, из которой он вышел, а, напротив, мечтал воспитать в нем носителя новых идей и культуры, способных преобразовать среду.

Что же принципиально нового внес С. Френе в педагогическую теорию и практику? Он разработал оригинальную методику обучения родному языку. В 1920–30-е годы основным методом обучения во французской школе был книжно-вербальный метод. Дословное запоминание, заучивание наизусть стихов и прозы, имитация речи учителя, выполнение однообразных упражнений на применение грамматических правил — вот приемы, которые **использовались** учителями при обучении языку. Вместо этого Френе вводит «свободные тексты» — небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о себе, своей семье, друзьях, увиденном и услышанном на прогулках и экскурсиях, мечтах, планах на будущее. Для детей «свободные тексты» служили средством самовыражения, для учителя они становились средством изучения личности учащихся, их интересов, взаимоотношений с окружающей средой.

В педагогической системе Френе «свободные тексты» неотделимы от другого нового средства обучения и воспитания — школьной типографии, неперенного атрибута школы, работавшей по методике Френе. Педагог был убежден в том, что школьная типография — универсальное обучающее и воспитывающее средство. Работа с печатным станком позволяет ребенку приобрести навыки ручного труда, отработать координацию движений, развить внимание, зрительную память, повысить грамотность.

Алгоритм работы был следующим. Дети писали «свободные тексты», лучшие из них отбирались учителем, дополнялись и набирались школьниками на печатном станке, затем подшивались в специальные тетрадки и использовались как пособия.

Френе — принципиальный противник использования учебников в начальной школе, мотивировал свою позицию следующими доводами:

— учебники исключают возможность индивидуализации обучения;

- навязывают детям не свойственную им логику взрослых;
- тормозят развитие у детей самостоятельности и независимости мышления.

Выступая против использования учебников, Френе отдавал себе отчет в том, что этот вакуум должен быть заполнен другим средством обучения. В качестве альтернативы он предложил систему работы по карточкам (фишкам). Фишки представляли собой бумажные карточки, содержащие основной учебный материал и конкретные задания: арифметические задачи, грамматические упражнения, вопросы по истории, географии и др. Все **карточки** систематизировались по темам и предметам в специальных **картотеках**. Как правило, простейшая картотека состояла из **карточек-вопросов**, информационных карточек и **карточек-ответов**. Учащиеся в школе Френе не только работали по карточкам, но и составляли их сами.

Как и другие педагоги — организаторы авторских школ, С. Френе уделял огромное внимание четкому планированию **учебного** процесса. В его школе дети работали по индивидуальным **недельным** планам, в которых находили отражение все виды **их** деятельности: «свободные тексты», работа по карточкам, работа в саду, на ферме и т.п. Индивидуальные планы разрабатывались школьниками на основе плана учителя, **составленного** им для каждого класса на месяц. Френе был убежден, что такая система планирования формирует ответственность **учащихся**, их самостоятельность, дисциплинированность.

В своей педагогической системе Френе отказался от оценок. Он считал, что оценка не может служить надежным и точным критерием знаний ребенка, поскольку зачастую при оценивании знаний ученика учителю трудно избежать субъективности, случайности, ошибки. Пусть дети соревнуются в спорте, игре. Перенос состязаний в сферу учения не правомерен, так как у нас **от** природы разные способности: одним знания даются легко, **от** других процесс обучения требует титанических усилий. Неудачи в учении способствуют появлению у ребенка комплекса неполноценности.

Негативное отношение Френе к оценкам объяснялось также и тем обстоятельством, что помимо балльной системы оценки во французской школе того времени процветала «система **классификации**» — установление порядкового номера учащегося в классе в соответствии с **его** учебными успехами. Разумеется,

подобная практика не могла не вызывать возмущения у сторонников «нового воспитания», выступающих за гуманное отношение к детям.

«Задача школы, — указывал С. Френе, — культивировать успех, удачу индивида, необходимые для его самоутверждения. Поэтому необходимо как можно чаще подчеркивать успехи каждого: у одного — в чтении, у другого — в математике, у третьего — в рисовании, у четвертого — организаторские способности». Вместо традиционной отметки в школе Френе ребенок получал «положительное подкрепление» в форме, которая была принята в классе.

Во всех школах, работающих по системе Френе, создавался школьный кооператив, членами которого являются все учащиеся. Во главе кооператива стоит совет, состав которого ежегодно обновляется. Совет школьного кооператива ведает хозяйственной деятельностью учебного заведения, организует работу по самообслуживанию учащихся, является дисциплинарной инстанцией. Еженедельно по субботам два последних урока отводятся собранию школьного кооператива, к которому приурочивается выставка детских работ, поделок. После осмотра выставки все дети рассаживаются в круг, в центре размещаются члены совета. Помимо текущих вопросов основное внимание на собрании отводится стенной газете.

В педагогической системе Френе стенгазета занимала особое место: не только формировала общественное мнение, дисциплинировала школьников, но и способствовала выработке у них ценностных **ориентаций**, привитию общественных навыков. **Каждый** понедельник в коридоре вывешивался лист бумаги форматом 40х60 см, разделенный на четыре колонки: первая отводилась для критических отзывов, вторая — для похвальных, третья — для пожеланий, четвертая — для показа того положительного, что было сделано за прошедшую неделю в школе. На шнурке висел карандаш, которым дети делали записи. Разрешалось писать все, что они считали необходимым. Единственный запрет касался анонимных записей.

На собрании кооператива записи зачитывались — похвальные сопровождалась аплодисментами, критические разбирались. Но собрание не наказывало провинившихся, а лишь призывало исправиться. В случае необходимости учащегося обязывали возместить ущерб. Нравственная ценность собраний, по мнению

Френе, заключалась в том, что дети видели последствия своих поступков, за которые приходилось нести ответственность.

Огромное внимание в школе Френе уделялось воспитанию, **особенно** вопросам нравственного, гражданского и семейного воспитания. В послевоенные годы в связи с урбанизацией среди молодежи катастрофически росла преступность. Семья и школа **ослабили** свое влияние на воспитание подрастающего поколения. Выход из создавшегося положения Френе видел в такой организации деятельности школы, которая бы воспитывала у школьников взаимопомощь, ответственность, гражданственность и нравственность (табл. 3.3) [3, с. 56].

Таблица 3.3

Система С. Френе как альтернатива традиционной системе

Недостатки французской школы в 1920-30-е годы, критикуемые С. Френе	Способы и пути их преодоления, предложенные С. Френе
Книжно-вербальный метод обучения	Типография, «свободные тексты»
Учебник как единственное средство обучения в начальной школе	Отказ от учебников, внедрение системы работы по карточкам
Балльная система оценки знаний	Отказ от балльной системы оценки знаний, использование метода положительного подкрепления
Закрытость школы, отсутствие связи школы с жизнью, окружающим миром	Концепция «открытой школы», школьный кооператив как средство социализации учащихся; переписка
Передача знаний от учителя к учащимся в готовом виде	Создание в обучении проблемных ситуаций
Планирование учителем учебного процесса	Индивидуальное планирование школьниками своей работы на основе планов учителя

Широкую известность получила педагогическая система воспитания и обучения детей с 3 до 12 лет, предложенная **итальянским** педагогом М. Монтессори (1870–1952). Занимаясь с умственно отсталыми детьми, Монтессори разработала оригинальные методики обучения их письму, чтению, счету. Успешность **примененных** ею методов (воспитанники Монтессори **сдавали** экзамены за курс начальной школы наравне с обычными детьми) привела ее к мысли широко использовать эти методики. Для внедрения своей системы Монтессори создала дошкольные учреждения для детей — Дома ребенка. Опыт обучения

детей Монтессори обобщила в книге *«Метод научной педагогики...»* (1909).

Главное в педагогике Монтессори — *вера в ребенка*. «Учитель, — подчеркивала она, — должен освободить себя от предвзятости относительно «уровней» и «типов», на которые распределяет детей. Различные типы детей с большими или меньшими отклонениями от нормы не должны его беспокоить. Учитель должен верить, что ребенок проявит свою настоящую сущность, когда найдет интересующую его работу».

Учебно-воспитательное учреждение (детский сад, начальная школа) в системе Монтессори представляет собой лабораторию, где **открывается** возможность изучения психической жизни детей, создана обстановка, соответствующая их потребностям, развивающая их интересы и способствующая их самовоспитанию и самообразованию. Учитель должен создать ребенку условия для самостоятельного познания окружающего мира. Он наблюдатель-экспериментатор, который планирует учебные ситуации, дидактические материалы и оценивает достигнутые воспитанниками результаты.

Как и большинство педагогов — авторов альтернативных систем обучения и воспитания, созданных в первой трети XX в., Монтессори была противницей классно-урочной системы. В своей школе она отказалась от учительской кафедры и парт, заменив их легко передвигающейся мебелью — столиками и стульями. Каждый ребенок на занятиях располагался так, как было ему удобно. Вместо классов действовали разновозрастные группы в составе 25—30 детей.

Основная форма обучения и воспитания по Монтессори — самостоятельные индивидуальные занятия детей. Коллективно проводились лишь музыкальные, гимнастические занятия, занятия по обслуживающему труду.

В своей концепции Монтессори исходила из того, что основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте должно стать *сенсорное воспитание*, которое она предлагала осуществлять с помощью специально организованной окружающей среды и занятий с дидактическими материалами, тренировавшими и совершенствовавшими слух, зрение, осязание. Устройство дидактического материала позволяет ребенку самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки; осваивать опыт предшествующих поколений, а исправление ошибок требовало сосредоточенности, внимания, дисциплинированности и воли.

При этом задача приобретения знаний отходила на второй план, главным в занятиях считалось упражнение «активности».

Значительное внимание отводилось религиозному воспитанию, **необходимому** для понимания человеком своей жизненной миссии на Земле [18, с. 591].

С момента своего появления система Монтессори имела как **сторонников**, так и противников. Чаще всего ее оппоненты обвиняли педагога в том, что развитие детей она ограничивает искусственно созданными **пособиями**, а окружающий ребенка мир, **таким** образом, выступает в ряде кубиков, цилиндров, треугольников и прочих геометрических фигур. Многие современники **Монтессори** отмечали внутреннюю противоречивость ее концепции воспитания. Так, принятая за основу теория «**спонтанного** развития ребенка» на практике опровергалась властной системой воспитания в Домах ребенка. Защищая права ребенка, требуя уважения к его личности и признавая существование особого мира детства с присущими ему законами, Монтессори одновременно лишает детство свойственной ему деятельности — игры, **отрицает** активную роль педагога.

Объектом нападок выступали и индивидуальные самостоятельные занятия детей, которые в системе Монтессори являлись **доминирующей** формой обучения и воспитания. Многие **полагали**, что они формируют у детей такие нежелательные качества, как индивидуализм и эгоизм. Однако даже критики метода **Монтессори** не могли не признать новизну и оригинальность **ее** взглядов, ценность подходов к обучению и воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста, предложенных ею.

Поиск новых подходов к обучению и воспитанию велся не только **на** уровне начальной школы, но и в сфере среднего образования. Широкую известность получили *школа в Саммерхилле (Англия)*, созданная А. **Нейлом**, *школа свободной умственной работы Г. Гаудига*, *школа имени Лихтварка* (Германия).

Среди альтернативных средних школ особое место занимает *Вальдорфская школа*. Ее деятельность основывается на принципах **вальдорфской** педагогики, под которой подразумевается система методов и приемов воспитания и обучения, основанных на антропологической концепции развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов [18, с. 126].

Методологические основы вальдорфской педагогики были разработаны австрийским философом и педагогом **Р. Штайнером** (1861—1925). Первая Вальдорфская школа была открыта им в 1919 г. в Штутгарте (Германия). Это учебное заведение отличалось сильной эстетической и трудовой направленностью обучения, уважением к личности ребенка.

Идеал Вальдорфской школы — воспитание цельного, гармонично развитого человека. В отличие от традиционной школы, Вальдорфская школа не занималась односторонним развитием интеллектуальной сферы, ее основная задача — научить детей учиться у жизни, не загружать память детей, развивать способности, чувства учащихся, формировать у них чувство социальной ответственности, художественного вкуса. Ключевая фигура в Вальдорфской школе — учитель, подготовке которого уделялось особое внимание, так как он преподает с 1-го по 8-й класс все предметы. Учитель должен хорошо знать природу ребенка и руководствоваться в своей работе девизом «Принимай ребенка с благоговением, воспитывай его любовью, выпускай свободным». Подчеркивая исключительную роль учителя, Р. Штайнер отмечал: «В школе, где важна не успеваемость и ее проверки, а широкое развитие творческих способностей, компетентности в деле и чувство социальной ответственности, отдельный учитель должен стать образцом этих качеств; он должен научиться побуждать своим преподаванием соответствующие духовно-душевные процессы развития ребенка, способствовать этим процессам, уметь корректировать их». А это возможно только в том случае, если в своей работе он отталкивается от индивидуальности школьника, а не руководствуется циркулярами, исходящими от вышестоящих инстанций.

Весь процесс обучения в Вальдорфской школе был построен таким образом, чтобы гармонично развивать в ребенке интеллект, волю, чувства. Первые два часа занятий посвящались развитию интеллекта. Изучались основные образовательные предметы — физика, математика, литература, биология и др. Они преподавались методом погружения — блоками продолжительностью несколько недель. Считалось, что в утренние часы изучение общеобразовательных предметов особенно эффективно, так как мозг работает продуктивнее. Следующие два часа посвящались изучению предметов художественно-эстетического цикла:

музыке, живописи, иностранным языкам, физической культуре. **Последние** два часа отводились на ручной труд.

В Вальдорфской школе отсутствовали оценки успеваемости, не было директора. Его функции делились между двумя органами: **Конференцией** по руководству и Правлением школы, куда входили родители и представители педагогического коллектива.

Еще одна особенность школы, работающей по педагогической концепции Р. Штайнера, — тесная связь с родителями. Классный **руководитель** знает положение в семье каждого школьника, поддерживает постоянный контакт с **его** родителями. Родители, в свою очередь, частые гости в школе. Они принимают участие в театрализованных представлениях, специально для них устраиваются конференции, на которых обсуждаются вопросы воспитания **детей**.

Школа Штайнера получила широкую популярность, чему в немалой степени способствовала детальная разработка ее **методологических** основ. Учебные заведения открываются во многих городах Германии. Удар по движению Вальдорфских школ был нанесен в 1933-1945 гг., когда на территории фашистского рейха **все** школы были закрыты, а педагоги подверглись репрессиям.

С 60-х гг. XX в. начинается новый этап развития вальдорфской педагогики: она перешагнула национальные границы, **превратившись** в явление мирового масштаба. По данным, приводимым **различными** источниками, в мире в 90-е гг. XX в. **насчитывалось** свыше 500 таких школ [17, с. 31]. На принципах вальдорфской педагогики, помимо школ, действуют детские сады, **лечебно-педагогические** учреждения.

Крупномасштабные эксперименты в области школьного образования велись не только в Западной Европе, но и в США. Широкую известность получила *экспериментальная школа-лаборатория* Дж. Дьюи, работавшая при Чикагском университете с 1896 «о 1904 г.

Д. **Дьюи** (1859—1952) предложил реформировать систему **школьного** образования, противопоставив школе, основанной на **приобретении** и усвоении знаний, обучение, при котором все **знания** извлекаются из практической деятельности и личного опыта ребенка.

В XIX в. в системах образования Европы и США господствовала дидактическая концепция И.Ф. Гербарта, согласно которой ученик — объект в руках учителя. Учитель приказывает, ученик исполняет, учитель спрашивает, ученик отвечает. По гербартианской трактовке, учителя надо вооружить знаниями, как управлять учеником, как строить изложение материала, как ставить вопросы, чтобы получить необходимый результат, а также школьными программами, в которых четко очерчен круг знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению. Джон Дьюи провозгласил *примат ученика*: ученик сам решает, чему и как учиться, озадачивает учителя вопросами. Последний внимательно наблюдает за учащимися и координирует их деятельность. Таким образом, вместо старой, традиционной школы, которая нивелировала личность с помощью стандартных методов и приемов, Дьюи предложил модель школы, из которой должны были выходить люди со значительным творческим потенциалом, умеющие жить и приспосабливаться к условиям быстро меняющегося мира.

В чем различие между двумя концепциями? Концепция Гербарта — это концепция просвещения, концепция Дьюи — концепция образования. Первая ориентирована на подготовку личности, выполняющей определенные задачи в условиях авторитарного общества. Педагогика Дьюи основывается на демократической традиции и развивает ее. Именно поэтому внедрение педагогической концепции Дьюи возможно лишь в образовательных системах стран, ориентированных на демократические традиции. И, наконец, модель обучения Дьюи требует значительных средств для реализации. Концепция Гербарта дешева и может быть реализована без значительных затрат со стороны государства.

В основу педагогической концепции Джона Дьюи положен ряд тезисов:

- ребенок — исходная точка, центр всего;
- развитие ребенка, его рост — мерило процесса обучения и воспитания;
- все предметы преподавания должны служить росту ребенка, они лишь инструменты, ценность которых определяется настолько, насколько они служат этой цели;
- личность и характер ребенка важнее школьных предметов;

— **целью** обучения должно быть не знание, а выявление личности;

— **никакие** знания не могут быть внедрены в ребенка извне, так как учение есть процесс активный, предполагающий достижение всего посредством ума;

— количество и качество обучения определяется не программами, а самим **ребенком**

Впервые педагогическая концепция Дьюи получила практическое применение в школе-лаборатории, организованной при Чикагском университете (Лабораторная школа). Специалисты выделяют два этапа в ее деятельности.

На протяжении первого этапа (1896—1898) шла разработка **концепции** эксперимента;

на **втором** этапе (1899—1904) осуществлялось внедрение программ, методов и приемов в практику работы школы.

Поскольку Лабораторная школа носила ярко выраженную **экспериментальную** направленность, исходные позиции авторов эксперимента неоднократно менялись. Так, первоначально в школе существовали разновозрастные объединения детей, затем было отдано предпочтение комплектованию групп по **возрастному** принципу, а разновозрастное общение допускалось лишь *только* во внеклассной деятельности. В первое время один учитель преподавал все предметы, впоследствии было решено, что **учителя-предметники** гораздо успешнее справляются с поставленными задачами.

При планировании работы Лабораторной школы Дж. Дьюи считал необходимым учитывать *импульсы естественного роста ребенка*:

социальный (стремление к общению);

конструктивный (стремление к созиданию и движению в игре);

исследовательский (тяга к узнаванию нового);

экспрессивный (стремление к самовыражению).

Руководствуясь принципами «уника опыта значит больше, чем тонна теории» и «труд — центр всей школьной работы», **экспериментальная** школа не имела постоянной программы с **последовательной** системой изучаемых предметов. Для обучения **отбирались** только те знания, которые представляют практическую пользу для ребенка.

Ведущая роль отводилась общественным предметам (25 % учебного времени), так как, по мнению Дж. Дьюи, обучение должно быть социальным по характеру. Около 10 % учебного времени занимало обучение письму и чтению. Большое внимание уделялось естествознанию и ручному труду. Последний был средоточием всей учебно-воспитательной работы в школе. Выполняя разнообразные виды труда и приобретая необходимые для трудовой деятельности знания, умения и навыки, дети готовились к предстоящей жизни.

В методике Дьюи помимо трудового воспитания значительное место занимали игры, импровизации, экскурсии, домоводство, художественная самодеятельность. Придавая огромное значение семейному воспитанию, педагог считал необходимым включать родителей в работу школы, вовлекать семью в решение педагогических задач. Дьюи организовал первую в США *«Ассоциацию родителей и учителей»*.

Опыт Лабораторной школы имел особое значение для системы образования, так как она дала толчок экспериментальным поискам в области школьного образования и оказала огромное влияние на работу массовых школ Америки. Американская система образования первой трети XX в. представляла экспериментальную площадку, на которой апробировались различные педагогические концепции, содержание, формы и методы обучения. В 1911 г. в Нью-Йорке создается *Бюро педагогических экспериментов*, в функции которого входили организация, поддержка и координация педагогических экспериментов в американских школах, практическая проверка нетрадиционных педагогических идей в целях улучшения образования в стране. Хотя, по мнению американских специалистов, Бюро не удалось создать постоянно действующую сеть экспериментальных школ в США, но оно сумело оказать действенную поддержку ряду учебных заведений и распространить их опыт. Главным консультантом Бюро педагогических экспериментов был Джон Дьюи.

Последователь и ученик Дьюи У. **Килпатрик** (1871—1965) выступал против традиционной школы, отрицал классно-урочную систему и школьные программы обучения. Современная школа призвана готовить учащихся к жизни в быстро меняющемся мире, к столкновению с неизвестными проблемами. Согласно его трактовке, учение — это не усвоение и запоминание, а прежде всего ориентация в конкретных жизненных ситуациях.

Килпатрик выдвинул идею обучения через организацию целевых актов. Им были предложены четыре вида проектов: созидательные, потребительские, интеллектуальные, проекты-упражнения. Свою педагогическую систему изложил в работах *«Метод проектов»* (1918), *«Основы метода»* (1925), получивших широкую известность в США и Европе.

Экспериментальные школы, действовавшие в США в первой трети XX в., при всех их отличиях имели много общего. Их главным достоинством было внимание к ребенку, изучение его интересов и потребностей, стимулирование деятельности, развитие инициативы, самостоятельности, ответственности. Вместе с тем внимание к ребенку как центру учебного процесса зачастую оборачивалось на практике недооценкой роли учителя. В экспериментальных школах господствовали практицизм и утилитарность обучения и воспитания.

В 1919 г. в городе Виннетка, расположенном близ Чикаго (США), начался эксперимент по внедрению системы индивидуализированного обучения. В эксперименте участвовали все начальные школы города. Его автором и руководителем был школьный инспектор **Карлтон Уошбёрн** (1889—1968). В основу эксперимента была положена идея «помочь ребенку развить свои личные и общественные склонности».

Уошбёрн был противником традиционной системы обучения и воспитания, которая, по его мнению, убивала способности у одаренных детей, обрекала отстающих на постоянное, бессмысленное повторение пройденного, что в итоге приводило к отсеву их из школы. Вместо классно-урочной системы Уошбёрн предложил индивидуализированную систему самостоятельного овладения знаниями.

Изначально **Виннетка-план** система индивидуализированного обучения, задумывался как школа-комплекс, состоящая из детского сада, начальной и средней школы. Наиболее детальную проработку и практическую реализацию получила концепция деятельности начальной школы.

Система организации учебной работы строилась различно в детском саду, начальной и средней школе. В основу работы детского сада была положена программа «вращения в жизнь». Педагоги-воспитатели стимулировали проявление творческих потенциаль детей, развитие у них коммуникативных навыков.

Дошкольники участвовали в реализации совместных проектов (вместе строили модель фермы, увиденной на экскурсии, и т.п.), овладевали умениями и навыками, необходимыми для жизни.

Программа обучения в начальной школе делилась на две части:

основную (чтение, письмо, арифметика, естествознание, граждановедение);

творчески развивающую (литература, искусство, спорт, труд).

Весь учебный материал прорабатывался учащимися по самоучителям в индивидуальном темпе. Учитель выполнял роль контролера, проводя диагностирующее тестирование, определяя степень приближения ученика к заранее запланированному результату.

Если основная часть учебной программы осваивалась индивидуально, то творчески развивающая осваивалась преимущественно при работе группой (театральные и музыкальные представления, хоровое пение, работа на садовом участке, участие в школьном самоуправлении и др.). Уошбёрн считал, что необходимо органическое сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы, поскольку только совместная деятельность школьников позволяет приобщить их к коллективному труду, развить такие качества, как взаимопомощь, взаимная ответственность, дисциплинированность, организованность и др.

В начальной школе отсутствовало жесткое поурочное расписание. После арифметики плавно переходили к изучению иностранных языков, затем к чтению, истории, географии. Зачастую школьники просто обсуждали волнующую их тему. В рамках разновозрастного класса в начальной школе находились дети различных школьных возрастов, различного уровня подготовки. На практике это выглядело следующим образом: например, в 3-м классе на уроке математики одни работали по программе второго класса, другие — третьего, третьи — четвертого.

В ходе проведения эксперимента корректировались и дополнялись многие первоначальные положения. Так как вскоре выяснилось, что учитель не успевает контролировать всех школьников, в самоучители были внесены ответы на задания, чтобы дети могли проверить правильность их выполнения. Некоторые учащиеся не успевали освоить учебную программу, в связи с этим непройденный учебный материал переносился на следующий год.

ценная Виннетка-план, многие специалисты едины во мнении, что эта авторская система учебно-воспитательной работы является одной из самых эффективных. Метод обучения и воспитания, предложенный К. Уошбёрном, избежал чрезмерной индивидуализации обучения, сделав ставку на органическое сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы и перенеся центр тяжести с приобретения знаний на их применение. Нельзя не согласиться с утверждением, что Виннетка-план является типично американской системой, в основу которой положены такие черты, как индивидуализм, практицизм, инициативность, организованность, стремление не терять ни минуты.

Большую популярность в мире получила еще одна система индивидуализированного обучения — *Дальтон-план*, разработанная американским педагогом Е. **Паркхерст** (1887—1973) и экспериментально проверенная на базе школы города Дальтон (штат Массачусетс) в 1920—1942 гг. Книга Паркхерст «*Обучение по Дальтон-плану*» (1922) была переведена на 57 языков и сделала ее имя широко известным.

Философия образования, положенная в основу Дальтон-плана, базируется на двух постулатах:

индивидуальное развитие ребенка до максимально высокого уровня;

преданность социуму.

Е. Паркхерст была убеждена в том, что ребенок — существо социальное и школа должна стать моделью общества, где дети должны научиться жить вместе с другими.

При организации работы по Дальтон-плану весь годовой учебный материал разбивается на отдельные месячные подряды, которые делятся на конкретные разделы-задания. Как правило, в каждом разделе дается конспект-задание, указывается литература, сформулированы вопросы, на которые необходимо ответить.

В начале учебного года учащиеся заключают с учителем контракт о самостоятельной проработке заданий в намеченное время. Школьникам предоставляется полная свобода в выборе занятий. Они сами определяют порядок, темп и глубину овладения материалом. На самостоятельную работу учащихся в Дальтонплане отводилась половина учебного времени. Во второй

половине дня учащиеся занимались гимнастикой, музыкой, домоводством. Хотя деление на классы в Дальтон-плане было сохранено, совместные занятия в учебном процессе широкого применения не нашли.

Школьники работали преимущественно в предметных лабораториях во главе с учителем (отсюда второе название Дальтон-плана — Лабораторный план). Ежедневно школьники занимались подрядами по **своему** выбору. В случае затруднений они имели право обратиться к учителю. Раз в неделю на собрании каждый школьник отчитывался о работе, сделанной им [17, с. 59].

В Дальтон-плане **огромное** внимание уделялось учету работы школьников. Е. Паркхерст разработала специальную систему учебных карточек, где по месяцам отмечался ход выполнения школьником заданий. По окончании работы школьник делал отметку в своей учетной тетради.

Согласно правилам, установленным в школе, пока ученик не выполнит всех подрядов за текущий месяц, он не имел права взять новый подряд. Считалось, что это приучает школьников правильно планировать свое время, рационально организовывать учебный труд.

При работе по Дальтон-плану (табл. 3.4) широко используются четыре формы специально организованной деятельности:

- лабораторное занятие;
- классный урок;
- коллективный урок;
- конференция.

Во время лабораторного занятия ученик работает по подряду индивидуально или в группе, отрабатывает навыки, консультируется у учителя, сдает зачеты. Для коллективного урока характерно наличие общей для группы проблемы, которую необходимо решить сообща. Классный урок — это традиционный урок, направленный на отработку умений и навыков и их закрепление. На конференцию выносятся теоретические вопросы, обсуждение которых носит интегрированный характер.

Для всех четырех форм деятельности Е. Паркхерст разработала комплекс условий их организации и успешного использования, а также ограничения или табу при их использовании.

По оценкам специалистов, в Дальтон-плане есть как положительные, так и отрицательные моменты.

Формы занятий по Дальтон-плану

Форма деятельности	Условия и признаки	Табу и ограничения
Лабораторное занятие	Наличие лаборатории с оборудованием и литературой; длительный период работы лаборатории; присутствие консультанта	Невмешательство в индивидуальную или групповую работу
Классный урок	Традиционный урок (лекция, фронтальная беседа, итоговый урок)	Пропуск уроков нежелателен
Коллективный урок	Наличие общей проблемы, которую необходимо решить	Недопустимы лекции, отход от темы, игнорирование мнений, оценка выступлений и подытоживающие выводы
Конференция	Обсуждение теоретических вопросов; необходимость подготовительного периода; выступление в форме докладов и изложение собственной точки зрения; рецензирование выступлений участников с точки зрения их качества	Нельзя заявлять тему конференции здесь и прямо

Среди положительных черт можно отметить: приспособление темпа обучения к способностям школьника, развитие инициативы и самостоятельности, стимулирование учащихся к поиску рациональных методов работы и самообразованию, формирование таких качеств, как дисциплинированность и ответственность, контроль за выполнением школьником заданий в соответствии с принятыми на себя обязательствами. Учителя в школах, работающих по Дальтон-плану, отмечают, что у детей преодолевается комплекс молчания, исчезает страх за неверный ответ, развивается речь и мышление, умение слушать партнера и работать сообща.

Вместе с тем при использовании Дальтон-плана появляются определенные трудности, связанные прежде всего с необходимостью пересмотра роли учителя, содержания предметов. Учителю необходимы знания в области психологии общения и управления, ему зачастую трудно заставить себя не вмешиваться в работу детей, работать в постоянном шуме и относиться к нему как естественному фону.

При работе по Дальтон-плану необходима иная архитектура школьных зданий, дизайн учебных кабинетов, школьная мебель.

В каждом кабинете необходимо иметь большой систематизированный библиотечный фонд. Для работы в режиме Дальтон-плана школа должна иметь копировальную технику для размножения индивидуальных заданий и большое количество бумаги.

Работа экспериментальных учебных заведений привела к созданию организаций, которые обобщали и распространяли их опыт, делали его достоянием широкой общественности. В определенной степени школы, осуществлявшие экспериментальный поиск новых подходов к образованию, влияли на массовую практику. Однако в целом, по мнению историков зарубежной педагогики, это влияние было слабым.

3.2. Развитие школы и педагогики в советский период (1917-1991)

Февральская революция дала толчок развитию общественно-педагогического движения в России. Русская общественность активно включилась в поиск путей создания демократической школы. *Всероссийский учительский союз* был основан в 1905 г. как «Всероссийский союз учителей и деятелей народного образования» с целью организации борьбы за политические свободы, демократизацию народного образования. В 1908 г. союз прекратил деятельность и возобновил ее как ВУС в апреле 1917 г. на Всероссийском учительском съезде. На съезде ярко обнаружилось противоречие в подходах к решению проблем народного образования между Министерством просвещения и участниками съезда. Демократическое крыло съезда негативно восприняло программу деятельности министерства, потребовало ликвидации опеки над школой, ее демократизации, улучшения материального положения учителей. На съезде была создана комиссия по реформе народного просвещения.

После Октябрьской революции вновь была выдвинута проблема коренной перестройки школы. В стратегии и тактике большевиков школа занимала важное место как средство пропаганды и распространения большевистской идеологии.

Учительство раскололось на два лагеря: одни поддерживали большевиков, другие не приняли революцию. Руководство ВУСа призвало учителей бойкотировать советскую школу.

Забастовка учителей продолжалась с 13 декабря 1917 г. по 11 марта 1918 г. Совнарком объявил ее незаконной и распустил Всероссийский учительский союз.

В 1918 г. новое государство издает документы, в которых излагаются цели, задачи и программа школьного образования: *«Обращение наркома по просвещению»*, *«Основные принципы единой трудовой школы»*, *«Положение о единой трудовой школе РСФСР»*.

Мнения общественности по поводу этих документов разделились. Так, Дж. Дьюи считал программу большевиков в области просвещения новаторской, подлинной программой народной школы. Многими высказывались мнения о возможности воплощения этой программы только в условиях однопартийной системы.

Всю работу по реорганизации школы возглавил Наркомат просвещения — *Наркомпрос*, созданный в 1918 г. Первым наркомом просвещения был А.В. Луначарский (1875—1933), который возглавлял Наркомпрос до 1929 г. Совместно с Н.К. Крупской, М.Н. Покровским и др. он разрабатывал важнейшие теоретические проблемы народного образования, общую стратегию советской школы. Все его многочисленные публикации по вопросам просвещения посвящены пропаганде коммунистических идей в области воспитания. В статье *«О социальном воспитании»* (1918) Луначарский ставит вопрос о цели воспитания: для кого воспитывается человек — для себя или для общества. Ответ — в интересах социалистического общества.

Луначарский был сторонником политехнической трудовой школы. Политехнизация образования понималась им как единая программа:

как содержание образования, тесно связанное с жизнью, реальным трудом;

как обучение через труд, связанное с внедрением в процесс обучения активных методов преподавания (экскурсии, лабораторные занятия и т.п.);

как приобщение детей и подростков к общественно полезному труду, знакомство с его видами в школьных мастерских.

Главным теоретиком Наркомпроса стала Н.К. Крупская (1869-1939). В первые годы после Октябрьской революции она участвовала в создании системы народного просвещения и разработке основополагающих документов советской школы. Еще во время эмиграции (1901 — 1917) заинтересовалась проблемами

школы и педагогики. В дореволюционный период наибольший интерес представляет ее работа *«Народное образование и демократия»* (1917), где дана марксистская трактовка развития европейской школы и педагогики. При ее активном участии в 1920-е гг. проводились многочисленные педагогические съезды, конференции, совещания. С именем Крупской связаны разработка теоретических основ деятельности детских и юношеских организаций, становление теории и практики дошкольного воспитания.

Какой же виделась новая школа? Планировалось, что в структурном отношении школа будет состоять из двух ступеней: I ступень (5 лет) — с 8 до 13 лет, II ступень (4 года) — с 14 до 17 лет.

Деятельность школы решено было строить на следующих принципах:

- совместное обучение;
- бесплатность образования;
- гуманное отношение к ребенку;
- детское самоуправление как средство демократизации учебно-воспитательного процесса;
- связь школы с жизнью, с миром труда, природой и обществом;
- забота о физическом здоровье детей.

Вместе с тем декларативные заявления о гуманистической направленности новой школы не вязались с классовым подходом к организации школы (пролетарии — буржуи, красные — белые). Представление о новой школе плохо уживалось с реальностью, наполненной ненавистью и жестокостью.

Организация учебного процесса предусматривала, что зимой дети будут учиться в школах, посещать фабрики и заводы, летом — участвовать в производительном труде в городе и деревне, применять полученные знания на практике. Поощрялись творческие задания: сочинения, рефераты, конкурсы на лучшую работу, работа в читальнях, подготовка утренников, вечеров.

Несмотря на внешнюю прогрессивность программы развития новой школы, предложенной большевиками, широкой поддержки у учителей она не получила. Перенос центра тяжести работы школы на трудовую деятельность, утилитарный характер школьного образования, его чрезмерная идеологизация, отход от традиций русской школы — все эти тенденции отвернули учительство от новой школы.

Летом 1919 г. в стране развернулась дискуссия о школе II ступени. Против средней общеобразовательной школы выступил ЦК РКСМ, мотивируя свою позицию тем, что школа оторвана от жизни, в ней учится мало детей рабочих и крестьян. Предлагалось вместо школ II ступени создать школы-клубы для подростков. Работники системы профессионального образования предлагали создать уклоны в школе II ступени (педагогический, сельскохозяйственный, социально-экономический, индустриально-технический) и практику по специальности. В результате дискуссии было решено оставить школу-семилетку с двумя центрами: первый центр -- 4 года, второй — 3 года. В 1922 г. основным типом общеобразовательной школы в Советской России становится 9-летняя школа с двумя ступенями: I ступень — 5 лет, II — 4 года (табл. 3.5).

Таблица 3.5

Система образования в Советской России и СССР (1917-1934)

Ступень образования	Годы		
	1917-1919	1922-1926	1934
Учреждения политпросвета	Школы ликвидации неграмотности Общеобразовательные школы и курсы для взрослых (ШКМ, ШРМ) Совпартшколы, политшколы, политкурсы		
Высшая школа	Университеты и институты		
	Рабфаки		
Средняя специальная школа	Техникумы, профшколы	Техникумы, профшколы, профкурсы	Техникумы и средние специальные учебные заведения
Учреждения социального воспитания	Приемники, изоляторы-распределители, детские дома, колонии, школы-коммуны		
Средняя школа	Школа II ступени (13–17 лет)	Средняя школа (10 классов)	
		Неполная средняя школа (7 классов) или школа ФЗУ (3)	
	Школа I ступени (8-13 лет)	Начальная школа (4 класса)	
Дошкольные учреждения	Детские сады, очаги, площадки (6-8 лет)	Детские сады, очаги, площадки (3-7 лет)	

Появляется новый тип средней школы — *рабфак*, готовивший рабоче-крестьянскую молодежь к поступлению в вузы. В Беларуси в 1926/27 г. при вузах действовали 6 рабфаков, на которых учились 305 человек. Однако число желающих в несколько раз превышало планы приема. В результате принятых мер в 1932/33 г. число рабфаков увеличилось до 51 [14, с. 320].

Разработка теоретических проблем организации школьного дела, образования, воспитания и обучения была сконцентрирована в *научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУС)*, созданной в 1921 г. под руководством Н.К. Крупской. В работе секции приняли участие известные педагоги, организаторы народного образования, разделявшие марксистскую идеологию, — П.П. Блонский (1884-1941), Н.Н. Иорданский (1863-1941), М.В. Крупенина (1892-1950), АЛ. Пинкевич (1884-1939) и др.

В 1920-е гг. осуществляется реорганизация структуры и содержания школьного образования. Идет отработка различных моделей общеобразовательной школы, учитывающих особенности контингента учащихся и региона. В городах появляются *фабрично-заводские семилетки (ФЗС)*, в сельской местности — *школы крестьянской (колхозной) молодежи (ШКМ)*. Окончившие их поступали в 8-й класс, т.е. в школу II ступени, или в профтехучилище.

Одновременно с поиском новой структуры школьного образования пересматриваются подходы к содержанию общего образования и методам его осуществления, что нашло отражение в новых учебных планах и программах. С 1923 г. в школьную практику вводятся *комплексные программы*, подготовленные научно-педагогической секцией ГУСа. Стержнем комплексных программ стали мировоззренческие идеи и понятия большевизма. Учебный материал строился не по учебным предметам, а по темам и направлениям. Содержание учебного материала концентрировалось вокруг трех тем: природа, труд, общество. Предметная система преподавания была ликвидирована на I ступени обучения, но сохранена на II ступени. Первый опыт использования комплексных программ показал их достоинства (связь обучения с жизнью, развитие познавательной активности детей) и недостатки (отсутствие системности знаний). В 1927/28 учебном году вводятся переработанные программы ГУСа, предполагавшие сочетание комплексного и предметного обучения. Для

школ I ступени вводится обязательный объем знаний, умений и навыков, который не растворялся в комплексах. Большинство учителей не приняли комплексных программ. Комплексный подход к конструированию содержания образования не оправдал себя.

В 1920-е гг. экспериментальная работа ведется в опытно-показательных учреждениях, осуществлявших поиск и проверку новых учебных программ, форм и методов обучения и воспитания. Эти школы возглавляли опытные педагоги: М.М. Пистрак (*школа-коммуна*), С.Т. Шацкий (*Первая опытная станция*), **Н.И. Попова** (*Вторая опытно-показательная станция*) и др. В 1918 гг. на территории Беларуси была создана школа-коммуна, которую возглавил П.Н. Лепешинский. В этот период педагогическая наука была на подъеме. Положительное отношение к нововведениям, внимание к зарубежным разработкам в области педагогики и психологии, привлечение авторитетных педагогов и организаторов образования к разработке документов о школе — все это помогало активно экспериментировать в области теории и практики воспитания и образования. Заметное влияние на становление отечественной педагогической науки в первое десятилетие советской власти оказал П.П. Блонский (1884–1941), который разработал основы трудовой политехнической школы, обосновал ее концепцию, развил идеи обучения и воспитания на основе знаний закономерностей развития ребенка, уважения его личности, потребностей и интересов, разностороннего умственного, нравственного, трудового и эстетического воспитания детей. В работе *«Трудовая школа»* (1919) он сформулировал принципы, не потерявшие своей актуальности: связь трудового обучения с общим образованием, связь содержания общего и политехнического образования с современным состоянием науки и др.

Яркая фигура российской педагогики — С.Т. Шацкий (1878–1934), известный как создатель экспериментальных учебно-воспитательных учреждений *«Сеттлемент»* (1906), *«Бодрая жизнь»* (1911), где он вел поиск новых форм и методов воспитательной работы с детьми. После революции Шацкий развернул теоретическую и опытно-экспериментальную работу по созданию школы нового типа. На базе педагогического коллектива *Первой опытной станции* (1919–1932) он организовал научную школу. Станция была комплексом научно-исследовательских педагоги-

ческих учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений, просветительских организаций для взрослых, где на основе единой программы разрабатывались и апробировались на практике формы и методы воспитания. Эксперимент позволил Шацкому прийти к выводу о необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процесса школы в масштабе государства. Организующим ядром школьной жизни педагог считал эстетическое воспитание, которое в единстве с трудовым выступает в качестве катализатора творческого потенциала личности и коллектива.

Особое место в отечественной педагогике первой трети XX в. принадлежит **А.С. Макаренко** (1888—1939), который известен как блестящий практик и писатель (*«Педагогическая поэма»* (1933), *«Книга для родителей»* (1937), *«Флаги на башнях»* (1938)). Обладая глубокими познаниями в области педагогической теории и талантом экспериментатора, Макаренко связал свою научную деятельность с воспитательной практикой. Знание отечественного опыта и собственный педагогический опыт позволили ему подойти к разработке системы воспитания, отвечающей задачам строительства нового общества. Ядро учения Макаренко — теория коллективного воспитания. Он разработал вопросы организации коллектива, методов воспитания в нем, методику организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций.

Им выделены *три стадии развития коллектива*: создание, становление и сплочение в единую организацию с системой самоуправления и сложившимися традициями. Его педагогические находки (разновозрастные отряды, совет командиров, общее собрание и др.) наполнили теорию коллектива новыми элементами. Открытия Макаренко оказали существенное влияние как на педагогику, так и на развитие смежных с педагогикой дисциплин — социальной педагогики, педагогической психологии и др.

В 1930-е гг. в СССР была проведена радикальная реорганизация системы школьного образования. Постановление *«О структуре начальной и средней школы в СССР»* (1934) определило унифицированную структуру школьного образования с преемственностью ее ступеней.

Согласно постановлению, в стране были установлены следующие типы школ:

- начальная школа (4 года);
- неполная средняя школа (7 лет);
- полная средняя школа (10 лет).

Эта структура с незначительными изменениями просуществовала до 1980-х гг. (см. табл. 3.5). Она была оптимальной для того времени и получила мировое признание с точки зрения логичности построения и уровня общеобразовательной подготовки. Помимо структурных изменений вводилось предметное обучение, стандартные программы и учебники, единый режим занятий.

В чрезвычайно сложном положении оказалась советская школа в годы Великой Отечественной войны (1941–1945), когда основная масса детей на захваченных немцами территориях была лишена возможности учиться. На территории Беларуси оккупанты закрыли все высшие и средние учебные заведения. Только в тех населенных пунктах, где размещались немецкие гарнизоны, работали отдельные начальные «народные» школы, в которых проводилась политика онемечивания. Преподавание русского и белорусского языков было запрещено. Не встретило поддержки у населения создание молодежных профашистских организаций «Союз белорусской молодежи», «Белорусское культурное объединение» и др. Новые власти признавали, что «белорусская молодежь настолько заражена большевистским мировоззрением, что ничего сделать нельзя». Учителя и учащиеся принимали активное участие в борьбе против немецко-фашистских захватчиков: они сражались в партизанских отрядах, участвовали в боевых операциях, передавали партизанам сведения о враге, уходили в подполье, выпускали антифашистские листовки, организовывали побеги военнопленных в партизанские отряды. В зонах партизанского движения создавались *лесные школы*, где учителя-партизаны обучали детей родному языку, арифметике, истории, географии, пению, рукоделию. На уроках истории зачитывали сводки Совинформбюро о положении на фронте, читали полученные с Большой земли листовки, газеты и журналы. Работая в исключительно сложных условиях (в землянках, крестьянских хатах, без учебников и тетрадей), школы стремились решать задачи обучения и военно-патриотического, идейно-политического воспитания в неразрывной связи.

В 1941/42 учебном году в РСФСР школу не посещали 25 % учащихся. В районах боевых действий школьные здания были разрушены, заняты под казармы, госпитали. В военные годы принимается ряд постановлений партии и правительства, касавшихся школы: *«Об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы»* (1944), *«О награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся»* (1944). Учебные планы и программы сокращались, вводились военно-оборонные темы и военно-физическая подготовка молодежи.

В послевоенные годы приоритетом школьной политики в СССР стало всеобщее начальное и семилетнее обучение. Осуществление этой задачи было сопряжено с большими трудностями: не хватало зданий, школьного оборудования, учебников и письменных принадлежностей. Положение было исправлено в 1950-е гг. В 1958 г. принимается Закон *«Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»*, который установил в стране всеобщее обязательное восьмилетнее образование.

Процесс введения всеобщего среднего образования проходил в несколько этапов.

На первоначальном этапе были определены меры по улучшению материально-технической базы школ (строительство новых зданий, выпуск новых учебных пособий, оснащение оборудованием учебных кабинетов и т.п.).

На последующем этапе уделялось внимание пересмотру содержания образования в средней школе, перестройке учебно-воспитательного процесса (изменение учебных планов, предусматривающих систематическое изучение основ наук с 4-го, а не с 5-го класса, введение факультативных курсов с 7-го класса, а также дифференцированного обучения в старших классах некоторых школ). В 1970 г. принимается *Устав школы*, который определил следующие типы учебных заведений, дающих полное среднее образование:

- общеобразовательные полные средние школы (9–10 кл.);
- средние специальные учебные заведения (техникумы);
- средние профессионально-технические училища — ПТУ, школы рабочей и сельской молодежи (9–11 кл.).

В 1960–70-е гг. в системе народного образования произошли существенные изменения. В школьной сети повысился удельный

вес полных средних школ. В 1975 г. в СССР 96 % выпускников восьмилетки посещали различные учебные заведения, где давалось полное среднее образование.

Получили развитие *новые типы воспитательно-образовательных учреждений*: специализированные школы, школы с углубленным изучением предметов, школы-комплексы, объединявшие все местные учреждения общественного воспитания, включая общеобразовательные школы, детские клубы и общества, кружки детской художественной самодеятельности, технического творчества. Получили широкое распространение группы продленного дня, в которых в 1976 г. занималось 20,8 % учащихся, а в 1980 г. — уже 32,4 %. Появились межшкольные учебно-производственные комбинаты (УПК), в которых старшеклассники получали трудовое и политехническое образование. В центр школьной политики ставится задача перехода ко всеобщему среднему образованию, которую планировалось решить к середине 1970-х гг.

Развитие педагогической науки в СССР в 1960–70-е гг. шло под жестким идеологическим контролем.

Центром развития народного образования, разработки вопросов педагогической теории и практики, популяризации педагогических идей стала Академия педагогических наук СССР. Ее основой стали 11 научно-исследовательских институтов, 9 экспериментальных школ, Государственная библиотека по народному образованию им. К.Д. Ушинского, Научно-педагогический архив. Научно-исследовательские институты Академии были объединены в четыре отделения: теории и истории педагогики, психологии и возрастной физиологии, дидактики и частных методик, педагогики и психологии профессионально-технического образования. В 1969 г. в состав Академии вошли издательство «Педагогика», Институт повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин педагогических вузов и университетов.

Перед Академией педагогических наук СССР были поставлены следующие задачи: помощь НИИ педагогики союзных республик в организации исследований и внедрении их результатов в практику; планирование и координация научно-исследовательской работы; обмен опытом; привлечение к педагогическим исследованиям педагогов-практиков, согласование тематики на соискание ученой степени кандидата и доктора педагогических (психологических) наук и т.д. [13, с. 266].

В этот период советские педагоги решают вопросы дидактики (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина и др.), истории педагогики (Г.Е. Жураковский, Ф.Ф. Королев, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, М.Ф. Шабаева и др.), методологии педагогики (В.Е. Гмурман, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин), воспитания, всестороннего развития личности (О.С. Богданова, Л.Ю. Гордин, И.А. Каиров, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова, Э.И. Моносзон, Г.Н. Филонов и др.).

Один из самых известных педагогов этого времени — **В.А. Сухомлинский** (1918—1970), проработавший 33 года директором Павлышской средней школы. Опыт работы сельской школы, обобщенный им в многочисленных статьях и книгах (*«Сердце отдаю детям»* (1969), *«Павлышская средняя школа»* (1969), *«Рождение гражданина»* (1971) и др.), вызвал большой интерес у педагогов СССР и за рубежом. Сухомлинский создал оригинальную целостную систему, основанную на признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования. В 1950-е гг. Сухомлинский разрабатывал пути соединения физического и умственного труда школьников. Сельскохозяйственный труд он трактовал как основное средство развития личности, а не только как путь подготовки к овладению профессией. В начале 1960-х гг. центральной для Сухомлинского стала проблема коммунистического воспитания, в котором он видел средство формирования «мыслящей личности». Такая трактовка коммунистического воспитания предусматривала отказ от абсолютизации подчинения и контроля со стороны коллектива. В противовес авторитарному воспитанию Сухомлинский *утверждал гуманистическую педагогику*, возвышающую человека над коллективом. В воспитание он включил категории этики — долг, честь, достоинство, добро, справедливость, свободу. В Павлышской школе Сухомлинский стремился к созданию высоконравственного школьного коллектива, в котором не возникает вопроса о наказаниях, царит атмосфера взаимопонимания. Регуляторами поведения являются нравственные нормы, традиции коллектива. В школе была разработана *комплексная программа «воспитания красотой»*, в эпицентр которой было поставлено эстетическое воспитание школьников. Взгляды Сухомлинского на воспитание (доверие и уважение к личности ребенка, ограни-

чение сферы влияния коллектива на личность, воспитание без наказания, признание самоценности и неповторимости каждой отдельной личности, воспитание у школьников свободы выбора и др.) не соответствовали линии, проводимой официальной педагогикой. Поэтому его работа *«Этюды о коммунистическом воспитании»* (1974) была подвергнута критике, а сам автор обвинен в проповеди «абстрактного гуманизма». Последние годы его жизни были омрачены нападками со страниц печати, обвинениями в недостаточной партийности [18, с. 402].

Во второй половине XX в. в советской педагогике получает развитие новое направление - - *педагогика сотрудничества* — система методов, приемов обучения и воспитания, основанных на принципе гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Данное направление представляли школьные учителя, преподаватели вузов, имевшие большой практический опыт и разработавшие оригинальные методики обучения и воспитания. Идеи педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Н.П. Гузика, С.А. Гуревича, И.П. Иванова, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Ильина, Б.П. и Л.А. Никитиных, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина и др. во многом опровергали традиционную систему обучения

Педагогика сотрудничества базировалась на следующих принципах:

- обучение как творческое взаимодействие учителя и учащихся;
- обучение без принуждения;
- идея трудной цели;
- идея крупных блоков (объединение несколько уроков в блоки);
- использование опор (опорные сигналы, схемы, детали);
- самоанализ деятельности (коллективный, индивидуальный);
- интеллектуальный фон класса;
- коллективная творческая воспитательная деятельность (коммунарская методика);
- развитие самоуправления учащихся;
- сотрудничество учителей друг с другом и с родителями [17, с. 189].

Методическая система, разработанная донецким учителем В.Ф. Шаталовым, позволяла решить острые проблемы школьного образования: перегрузку школьников, пассивность и отсут-

ствие интереса к учению. Педагог-новатор разработал оригинальную систему интенсивного обучения для средней и старшей ступени общеобразовательной школы, создал авторские учебные пособия, предложил нестандартные формы контроля знаний. Программный материал в вербально-графической форме был ориентирован на развитие творческого мышления школьников. Система Шаталова позволяла проходить полный курс средней школы за 9 лет при общей нагрузке не более 30 часов в неделю, оставляя учащимся два свободных дня (четверг, воскресенье). Его книга *«Куда и как исчезли тройки»* (1979) получила широкую популярность в педагогической среде.

Грузинский педагог **Ш.А. Амонашвили** с 1964 г. руководил экспериментом по определению нового содержания, форм и методов начального обучения. Он научно обосновал и проверил на практике условия, содержание и принципы работы с детьми-шестилетками, способствующие становлению социально значимых мотивов учения и всестороннему развитию личности младших школьников. Педагогическая система Амонашвили строилась на началах гуманности и веры в ребенка, воспитания творчеством и тесного сотрудничества педагога с детьми. Школьные занятия были уроками познания, общения, взаимопомощи. Балльные оценки и сравнение детей друг с другом были отменены. В книгах *«Обучение. Оценка. Отметка»* (1980), *«Здравствуйте, дети»* (1983), *«В школу с шести лет»* (1986) и др. педагог изложил взгляды на обучение шестилеток и раскрыл основы системы обучения и воспитания младших школьников.

Московская учительница начальных классов **С.Н. Лысенкова** разработала действенную систему управления учением младших школьников, вооружающую детей способами учения и саморегуляции учебно-познавательной деятельности. Лысенкова использовала алгоритмизацию учебного материала в виде опорных сигналов (схем, карточек, таблиц, знаков), предложила прием «комментированного управления», при котором деятельностью класса руководит не только учитель, но и ученики, комментируя вслух выполнение заданий и ведя за собой остальных. Важный элемент ее методики — опережающее обучение, предварительное пробное изучение наиболее трудного материала задолго до его прохождения по программе. Методика Лысенковой обеспечивала высокое качество усвоения знаний и позволяла сократить период обучения в начальной школе.

Один из инициаторов педагогики сотрудничества, учитель черчения и рисования **И.П. Волков** разработал и проверил на практике систему выявления и развития творческих способностей у детей. Организовал в школе «комнату творчества» и ввел в начальных классах «уроки творчества», предложив школьникам комплексные задания (создание макетов, моделей, скульптур из дерева и т.п.). Сведения о результатах работы фиксировались в «творческой книжке» школьника, отражавшей его увлечения, интересы и профессиональные наклонности. Содержание учебного материала и построение учебного процесса позволяли не только выявлять способности детей, но и вырабатывать у них качества, обуславливающие проявление творчества в любом деле.

Педагог-новатор **И.П. Иванов** (1923—1992) развивал теорию коллективного воспитания **А.С. Макаренко** применительно к новым условиям. Он разработал и апробировал методику коллективного творческого воспитания, получившую название коммунарской методики. Начиная с 50-х гг. вел педагогический эксперимент: организовывал коллективы детей и взрослых в ленинградских школах и созданных им общественных объединениях (Коммуна юных фрунзенцев при Доме пионеров, Коммуна им. **А.С. Макаренко** при Ленинградском государственном педагогическом институте). Основное средство сплочения коллектива педагог видел в «творческом деле» — совместной организаторской и творческой деятельности детей и взрослых с социально значимой целью. Дети не только выполняли коллективные творческие дела, но и планировали их, анализировали, подводили итоги. Иванов предложил и апробировал новые формы воспитательной работы: «советы дела», «разведка дел и друзей» и др.

Ленинградский учитель-словесник **Е.Н. Ильин** в 1960-70-х гг. разработал оригинальную концепцию преподавания литературы на основе педагогического общения, которое преследовало цели творческого стимулирующего воздействия ученика на одноклассников и учителя, а также систему организации занятий по предмету. Уроки литературы стали для учащихся уроками нравственного воспитания, познания себя и жизни. Методика Ильина позволила индивидуализировать освоение учащимися программного материала, повысить их активность в учебном процессе. Педагогическая система Ильина стала одной из составляющих педагогики сотрудничества.

В 70-е гг. советская школа вступает в полосу кризиса, который со всей очевидностью проявился в начале 80-х гг. XX в. Негативные тенденции — падение интереса к учебе, ухудшение психического и физического здоровья школьников, инфантилизм и асоциальность — были настолько очевидны, что признавались даже с высоких трибун. Массовый охват, высокие показатели успеваемости скрывали низкий уровень **подготовки**, отсутствие кадров и финансовых ресурсов. Оазисы передового педагогического опыта в лице сильных педагогических коллективов специализированных и массовых школ, педагогов-энтузиастов, разрабатывавших прогрессивные методики обучения и воспитания, не получали массового распространения и не могли существенно повлиять на общую ситуацию в школьном образовании. Потенциал советской школьной системы был практически исчерпан, а бюрократизм, унификация, чрезмерная идеологизация превратили школу в закрытое учебное заведение, оторванное от жизни.

Попытка выхода из кризиса, предпринятая в ходе реформы школы 1984 г., оказалась неудачной и еще больше обострила проблемы. Реформа была не подготовлена. У нее отсутствовала четкая концепция, стратегия, механизмы реализации. Фактически школе был предложен набор косметических мер, чтобы как-то скрыть изъяны. Реформа предусматривала слияние общего и профессионального образования, профессионализацию средней школы, создание нового звена в системе образования — среднего профессионального технического училища (СПТУ). Как показало время, многие задачи реформы были ошибочны.

Распад СССР отрицательно сказался на развитии системы образования в 1990-е гг. Снижение уровня успеваемости, падение интереса к учению, утрата воспитательной системы, асоциальное поведение детей — вот далеко не полный перечень проблем, с которыми столкнулась школа. Феминизация педагогических коллективов, низкие зарплаты, как следствие — отток из педагогической профессии квалифицированных кадров и снижение уровня профессионализма, перегруженность учителей, невнимание к школе со стороны государства — все это повлекло за собой резкое снижение качества школьного образования.

В 1990-е гг. в системе образования Российской Федерации и стран СНГ происходят серьезные изменения. Наряду с государственным сектором получает развитие частный сектор школьного

образования. Частные школы начали возрождаться в начале 1990-х гг. По данным российского историка А.Н. Джуринского, в 1994/95 учебном году в России функционировали 450 негосударственных начальных и средних школ, в которых обучалось 0,1 % учащихся [7, с. 392]. В 1992 г. был принят новый *Закон об образовании*, предусматривавший выделение на образование ежегодно не ниже 10 % национального дохода. Однако сложное социально-экономическое положение, инфляция не позволяли достигнуть этого уровня финансирования образования. В 1994 г. эта цифра составила лишь 3 %.

В настоящее время система российского образования состоит из **трех** ступеней: начальная школа (3—4 года), основная средняя школа (5—6 лет), полная средняя школа (1-2 года). Параллельно с массовой школой функционируют школы с углубленным изучением предметов — гимназии, лицеи, прием в которые осуществляется на конкурсной основе. В 1990-е гг. существенным изменениям подверглись учебные программы общеобразовательной школы, предусматривающие наличие трех компонентов: федерального (подразумевает соблюдение государственного стандарта), регионального (отражает своеобразие региона, его культуру и язык) и школьного (отражает специфику учебного заведения). Для российской школы остро стоит проблема дифференциации. Широкое распространение получила как внешняя (распределение учащихся по школам различного типа), так и внутренняя дифференциация (создание потоков, разнопрофильных классов внутри школы).

Если в начале 1990-х гг. повсеместно констатировалось снижение интереса к образованию, то уже через несколько лет эта неблагоприятная тенденция была переломлена. Образование по-прежнему является одним из основных жизненных приоритетов, ценностей населения стран СНГ.

Популярными становятся идеи религиозного воспитания. По-новому решаются задачи гражданского воспитания. Широкое развитие получили идеи педагогов-новаторов, давшие импульс творческой деятельности многих педагогов и инициировавшие создание авторских школ. Организация экспериментальных школ является одним из направлений школьной политики. На их базе отрабатываются важнейшие теоретические и практические проблемы современного обучения и воспитания, новые технологии, концепции. Предпринимаются попытки апробировать

опыт известных педагогов, перенести на российскую почву модели зарубежных школ (Дальтон-план, Вальдорфская школа, школа Монтессори и др.). В конце 1990-х гг. в Российской Федерации начала активно обсуждаться идея перехода школы на 12-летнее обучение и организована ее экспериментальная проверка.

С 2001 г. в России идет эксперимент по внедрению единого государственного экзамена (ЕГЭ), в котором участвует ряд регионов. ЕГЭ построен на тестовых технологиях, ориентированных на оценку способностей и конкретных знаний. В основе тестирования лежит проверка памяти и ее объема, что противоречит национальным традициям, в основе которых — развитие творческого мышления. У этого эксперимента много сторонников и оппонентов, которые справедливо указывают на сильные и слабые стороны нововведения.

3.3. Развитие теории и практики образования в Западной Европе и США во второй половине XX в.

Современная зарубежная педагогика развивается в русле многообразных концепций. Наиболее значимые — традиционалистическая, рационалистическая и феноменологическая концепции.

Представители *традиционализма* являются сторонниками сохранения за образованием роли ретранслятора культурных ценностей. Они считают, что будущее — за систематическим академическим образованием.

Разработчики *рационалистической концепции* концентрируют усилия на проблеме усвоения знаний и практической адаптации молодежи к существующему обществу через образование. Они утверждают, что любая образовательная программа может быть переведена в «поведенческий репертуар» знаний, умений, навыков, которыми следует овладеть в процессе образования.

Представители *феноменологического направления* ратуют за гуманистическую направленность образования, персональный подход к каждому учащемуся.

В современной зарубежной педагогике существуют различные подходы к трактовке целей обучения и воспитания в школе.

Различие подходов объясняется неоднозначностью трактовки целей обучения и воспитания многочисленными парадигмами.

Традиционалистическая парадигма главную цель обучения и воспитания видит в том, чтобы дать учащемуся прочные разносторонние академические знания.

С позиции *технократической прагматической парадигмы* главная цель педагогического процесса — дать учащемуся практические знания, которые пригодятся ему в жизни, профессиональной деятельности

С точки зрения сторонников *поведенческой парадигмы* основная цель обучения и воспитания — сформировать правильные формы социального поведения людей, адекватного выполнения ими социальных ролей, соблюдения норм морали и поведения в обществе.

Гуманистическая парадигма видит цель педагогического процесса в развитии способностей личности, его духовном росте, самосовершенствовании и самореализации. Ученик может чего-то не знать, важнее, чтобы он состоялся как личность.

Приверженцы *теологической парадигмы* цель обучения и воспитания видят в развитии религиозных чувств и нравственных основ человека.

Эзотерическая парадигма цель образования трактует как познание человеком истины, приобщение к тайнам существования.

На вышеперечисленные парадигмы опираются системы школьного образования и воспитания стран Западной Европы.

Вторая половина XX в. - - период крупномасштабных реформ в образовании. Первый этап реформирования систем образования развитых стран Запада начался в 1960–70-е гг. Его общая целевая установка — продлить сроки обязательного обучения, сделать среднее образование массовым и даже всеобщим, провести структурные преобразования -- диктовалась потребностью кардинально изменившихся под воздействием научно-технической революции отраслевых структур, модернизацией форм применения наемного труда и характера занятости, необходимостью повышения уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки рабочей силы. Возросли требования и к уровню развития навыков творческого и критического мышления, способности брать на себя инициативу в возникающих сложных ситуациях, предлагать более совершенные пути их решения.

В ходе реформ 1960–70-х гг. были достигнуты значительные успехи: расширен контингент обучаемых в начальной, средней и высшей школах, иерархические, многотиповые структуры средних школ преобразованы в единую («всеохватывающую») общую школу. Ассигнования на образование росли в 1,5–2 раза быстрее национального дохода и превратились в крупнейшие статьи государственного бюджета. Доля общих затрат на образование в конце 1970-х — начале 80-х гг. составила во Франции 5,5, ФРГ - 4,6 %.

Однако вскоре стало ясно, что провести организационную перестройку намного проще, чем обеспечить в рамках новых структур высокую эффективность обучения. С конца 1970-х гг., по национальным и международным оценкам, практически во всех развитых странах стало наблюдаться снижение качества образования. У основной массы учащихся шло неуклонное падение уровня базовых знаний и умений, сокращались количество и объем изучаемых академических предметов. Взамен их через систему широкой выборности вводился ряд практических учебных курсов.

Данная ситуация вызывала обоснованную тревогу в политических, общественных и педагогических кругах и послужила импульсом для принятия широкомасштабных мер, направленных на повышение качества образования. В начале 1980-х гг. этому вопросу был посвящен ряд международных и национальных конференций. Многие страны разработали специальные правительственные документы, раскрывающие глубину и остроту проблемы. В США был опубликован доклад «*Нация в опасности*» (1983), правительство Великобритании представило парламенту доклад «*Лучшие школы*» (1985), Министерство образования Швеции подготовило документ «*Качество в образовании*» (1984). Через все эти документы проходит мысль о том, что образование должно не только отражать современный этап развития науки, техники, производства, общественных отношений, но и соответствовать планируемому уровню научно-технического развития начала XXI в.

Второй этап реформирования (1970–80-е гг.), несмотря на различие в мировоззренческих и идеологических установках, подходах, историческом опыте и педагогических традициях, характеризовался общими тенденциями в развитии и совершенст-

вовании образовательных систем, К ним, на наш взгляд, относятся:

- повышение роли и значения образования в жизни общества, превращение его вслед за наукой в реальную производительную силу, центральное связующее звено системы наука — техника — человек — производство;

- формирование целостной гибкой перманентной системы обучения и воспитания, начиная с семьи и детского сада и кончая университетом и послевузовским образованием, сочетание традиционного и альтернативного образования, государственного и частного;

- модернизация учебно-материальной базы, обновление содержания образования, построение архитектурных комплексов учебно-воспитательного процесса, с одной стороны, в целях обеспечения гармонического развития личности и требований НТР к будущему работнику, с другой — для использования огромных обучающих возможностей современной компьютерной и аудиовизуальной техники, педагогической технологии, основанной на последних достижениях философии, социологии, физиологии и психологии;

- массовая профессионализация обучающихся на базе достаточно высокого уровня общеобразовательной подготовки и при стремлении раннего выявления особо одаренных юношей и девушек, создание им соответствующей поддержки для получения элитарного образования;

- демократизация и гуманизация организации и управления образованием, всех учебных дисциплин, развитие широкой и всесторонней культурной подготовки учащихся — исторической, обществоведческой, экологической, этической, физической;

- повышение фундаментальности и логизации содержания образования, становление нового педагогического мышления, построение отношений учитель — ученик на основе педагогики сотрудничества;

- активизация работы учебных заведений в качестве социокультурных центров, развитие в них самоуправленческих начал ученического и педагогического коллективов, активное участие в работе школ родителей и общественности.

По оценкам специалистов ЮНЕСКО, последовательное проведение в жизнь отмеченных тенденций в развитии образования

обеспечит его выход на качественно новую ступень, отвечающую запросам третьего тысячелетия. Образование будет вооружать личность широкими универсальными знаниями, доводить до искусства профессионализм, построенный на индивидуальных способностях и любви к избранному делу, обеспечит непрерывный характер освоения, углубления, обновления знаний и умений человека на протяжении его активной, жизни. При этом последнее качество (непрерывность образования) считается основным и необходимым для достижения первых двух (энциклопедизма и профессионализма), поскольку современное производство вступило в период динамичного и непрерывного обновления и совершенствования.

Сегодня повсюду в мире средняя школа рассматривается как важнейшее звено в системе непрерывного образования. Если раньше целью средней школы была подготовка к обучению в вузе, то теперь многие ее выпускники вливаются непосредственно в производство или сферу обслуживания, возрастает ее роль в подготовке учащихся к практической деятельности, к последующему повышению квалификации и культурного уровня.

Процесс реформирования средней школы протекает в странах Запада неравномерно. В одних странах он сводится к постепенному обновлению содержания учебных курсов, в других проводятся радикальные реформы. Общая тенденция, характерная для большинства развитых стран, состоит в увеличении числа обязательных предметов, изучаемых всеми учащимися средней школы. При этом, как и прежде, учебные планы полных средних школ включают обязательные для всех предметы, предметы по выбору учащихся и факультативы. Однако соотношение обязательных и факультативных курсов заметно изменилось в пользу первых.

Модернизация содержания образования осуществляется прежде всего в области естественно-математических наук. В предшествующие годы на Западе изучению естественно-научных дисциплин в массовой школе уделялось мало внимания. Состояние естественно-математического и технологического образования вызывало нарекания со стороны политических и педагогических кругов, широкой общественности, родителей.

Сегодня, несмотря на различие в подходах, в большинстве стран отношение к естественно-математическому образованию в обществе изменилось за счет того, что:

повысился престиж этих дисциплин;

они стали обязательны для всех учащихся вплоть до окончания средней школы;

на их изучение отведено до 20 % учебного времени.

Характерно, что увеличение в учебных планах доли дисциплин естественно-математического цикла шло не в ущерб гуманитарным дисциплинам, а производилось за счет уменьшения учебного времени, выделяемого для изучения предметов по выбору.

Увеличение времени на естественно-научные дисциплины характерно прежде всего для тех стран, где им уделялось недостаточно внимания. Там же, где эти предметы занимали значительное место в структуре образовательного процесса, сроки не увеличиваются или сокращаются.

Так, в Великобритании, где естествознание не было обязательным предметом в начальной и неполной средней школе, *Законом о реформе образования* 1988 г. введено обязательное преподавание естественно-научных дисциплин для всех учащихся. В некоторых землях ФРГ в 1980- гг. время, отводимое на изучение математики в средних классах основной школы, было увеличено с 4 до 5 учебных часов в неделю. Ориентация на усиление **естественно-научной** подготовки характерна не только для развитых, но и для развивающихся стран, поскольку мир переживает сегодня революцию в области естественных наук, совершенствование преподавания естественных наук и математики прямо связывается с ускорением развития экономики и интенсификации производства.

В ходе перестройки школьного образования в Европе большое внимание уделяется экологическому образованию; ставится задача не только ознакомить учащихся с проблемой, но и сформировать понятие экологической грамотности. Как правило, экологическое образование учащихся в европейских странах осуществляется либо через преподавание специальных курсов, либо через включение тем по экологии в курсы по химии, биологии, физике. Однако междисциплинарный подход к экологическому образованию, несмотря на свою распространенность, нередко критикуется специалистами, которые не без оснований полагают, что он приводит к размыванию проблемы.

Все большее внимание в государствах Европы уделяется формированию у школьников знаний по информатике и современным технологиям, умению работать с компьютерами. Естественные науки и технология объединяются в отдельный цикл — *естественно-техническое образование*. В Англии, Франции, Италии преподается предмет «Технология». Информатика, включающая изучение компьютеров, преподается либо как отдельный курс (Венгрия, Польша, Чехия, Словакия), либо входит в курс математики (Норвегия, Франция, Англия). При преподавании информатики основное внимание сосредоточено не на устройстве компьютеров, а на их применении, развитии навыков работы на электронно-вычислительной технике. Таким образом, информатика в последние десятилетия стала неотъемлемым элементом обучения практически во всех европейских странах.

Наряду с перестройкой естественно-научного математического образования в европейских странах происходит *пересмотр содержания гуманитарного образования*. Интернационализация экономики, науки, общественной жизни требует широкого и глубокого знания иностранных языков. Знание иностранных языков рассматривается как необходимое условие жизни человека в обществе. Особенно эта проблема актуальна для стран Западной Европы — членов Европейского сообщества, так как объединение влечет за собой свободное передвижение населения на континенте. Время на преподавание иностранных языков увеличено в школах ФРГ, Италии и других стран. Наиболее способные учащиеся средней школы имеют возможность изучать второй и третий иностранные языки.

В ходе реформы преподавания общественных наук в учебные планы старших классов школ включаются новые предметы: экономические и социальные науки, экономика, социология (Англия), педагогика и психология (ФРГ), вводятся курсы семейного и полового воспитания, призванные расширить представления учащихся о функционировании современного общества, о важных социальных и личностных проблемах.

Модернизация исторического образования в странах Западной Европы также идет по пути предоставления более объективной информации. Проводится структурное обновление курсов по истории, заключающееся в беспристрастном освещении исторических событий первостепенной важности, показе роли

народных масс и отдельных личностей в историческом процессе (табл. 3.6).

В европейских странах все больше осознается необходимость выйти за рамки своей страны при изучении истории, литературы, искусства. В связи с созданием Объединенной Европы акцент все чаще делается на изучении социальных и других проблем европейского континента, мирового сообщества.

Таблица 3.6

Тенденции обновления содержания образования в современной европейской школе

Содержание школьного образования	Новые подходы	Методы и способы
Естественно-математическое образование	Обязательное изучение естественных наук всеми учащимися Осуществление структурной перестройки в преподавании естественно-научного цикла	Увеличение учебного времени на изучение естественных наук в средней школе Выделение основных понятий в естественных науках Практическое использование знаний и умений
Экологическое образование	Формирование экологической грамотности и навыков охраны окружающей среды Воспитание гражданской ответственности по отношению к живой и неживой природе	Включение материалов по экологии в курсы химии, биологии, естествознания Создание спецкурсов
Естественно-техническое образование	Ознакомление о устройстве компьютеров, способах использования их в современной жизни Развитие навыков работы на вычислительной технике	Введение предмета «Технология», курсов по информатике
Гуманитарное образование	Пересмотр содержания исторических и общественных дисциплин Повышение внимания к изучению иностранных языков Усиление роли религиозно-го воспитания	Создание новых учебников по истории и обществоведению Введение новых дисциплин (социологии, психологии, педагогики и др.), курсов по семейному и половому воспитанию и т.д. Увеличение числа часов, отводимых на изучение языков

Важнейшая тенденция последних десятилетий — внедрение поликультурного образования. Миграция населения, приток иностранных рабочих в Западную Европу вызвали увеличение разнородности населения, пополнение школ детьми выходцев из-за рубежа. С каждым годом в ФРГ, Великобритании, Франции и других европейских странах растет число эмигрантов из Азии, Африки, Латинской Америки, не владеющих языком государства, в котором они собираются жить и работать.

Развитие поликультурного образования в Европе характеризуется двумя стадиями. На первой стадии (1970–80-е гг.) дети этнических меньшинств объединялись в школах в группы по этническому признаку и изучали курсы по родному языку. Таким образом, шла их постепенная адаптация в школе, где преподавание велось на государственном языке. В конце 1980-х гг. на второй стадии развития поликультурного образования в общественные дисциплины стали включаться материалы о национальных меньшинствах, их истории, традициях и обычаях.

Сегодня в ряде многонациональных европейских государств концепция поликультурного образования лежит в основе государственной политики [7, с. 334]. В последние десятилетия острой проблемой школьного образования стала перегрузка учащихся. Анализ различных подходов к решению этой проблемы показывает, что одни государства пошли по пути введения интегрированных курсов, факультативов, разноуровневых программ, профилей обучения в средней школе, другие сокращали количество часов в учебных планах. Комиссия по пересмотру школьных программ, работавшая во Франции в 1898 г., рекомендовала выделить в содержании образования *обязательную часть*, представляющую собой сумму знаний, абсолютно необходимых каждому человеку, *дополнительную часть* программы, позволявшую учитывать индивидуальные способности учащихся, а также *факультативную*, подлежащую усвоению самостоятельно, но находящуюся в сфере компетенции учителя.

Важным средством уменьшения учебной нагрузки школьников является *создание интегрированных курсов*. В ходе реформ 1980–90-х гг. в Европе была проделана большая работа по созданию новых моделей интеграции учебного материала. Так, в последние годы в ряде стран появились курсы, объединяющие материал из естественных и гуманитарных наук. Характерно, что большинство интегрированных курсов для средней школы

разрабатывается по естественным наукам. Однако интегрированные курсы и по общественным наукам довольно часто представлены в программах средних школ европейских государств. Так, в средних школах Англии изучается «Интегрированный курс гуманитарных наук», включающий темы по истории, географии, социологии, политике, религии и морали. В коллежах Франции преподается интегрированный курс «Экономика», программа которого объединяет сведения из экономики, истории, географии, включает основные экономические понятия (организация производства, виды экономической деятельности, вопросы распределения и обмена и др.).

В настоящее время *школьная система большинства европейских стран имеет следующую структуру*: начальная школа — неполная средняя школа — полная средняя школа.

По завершении начального и неполного среднего образования учащиеся распределяются по трем основным учебным потокам:

- полная общеобразовательная школа академического уровня, которая ориентирует школьников на поступление в университет;

- средняя школа с упором на подготовку к обучению в техническом вузе;

- профессиональные учебные заведения.

Наряду с государственным сектором в школьном образовании действует частный сектор, который в последние десятилетия демонстрирует устойчивую тенденцию к росту. Сегодня в негосударственных школах учатся 11 % школьников в США, 12 % — во Франции, 18 % — в ФРГ, 79 % — в Великобритании [12, с. 87].

Рост количества учащихся негосударственных учебных заведений эксперты связывают с улучшением материального благосостояния населения, более глубоким осознанием значения и роли качественного образования, ассоциируемого с частной школой. Немаловажной причиной обращения населения к услугам негосударственной сферы образования является снижение в 1980–90-е гг. уровня общеобразовательной подготовки в государственной школе

Сеть частных школ даже в пределах одной страны пестра и многообразна: начальные, средние, специальные учебные заведения, дневные и школы-интернаты, бесплатные, с низкой,

средней и высокой платой за обучение, со сложившимися традициями, и новые, отвечающие потребностям современного общества. По мнению специалистов, это еще один фактор, способствующий популярности частных школ, так как такое разнообразие позволяет учитывать специфические особенности детей.

Особая роль в США и Великобритании принадлежит «независимым школам», которые являются «кузницами» элиты современного общества. Это наиболее респектабельные и престижные учебные заведения. Высокая плата за обучение, жесткий отбор учащихся по социальному статусу предопределяют контингент учащихся. Считается, что «независимая школа» должна воспитывать разносторонне развитого человека, обладающего хорошими манерами, расчетливого в делах, умеющего тщательно планировать свою жизнь, аккуратно расходовать время и деньги для достижения главной цели — стать богатым, респектабельным, влиятельным. Значительная часть выпускников школы в дальнейшем оказывается в высших эшелонах власти в сфере политики, юриспруденции, экономики. В определенной степени наличие таких людей в правящих структурах власти обеспечивает и достаточно высокий уровень компетентности в управлении страной [12, с. 88—89].

В современном негосударственном секторе образования особое место занимают школы, цель которых — помочь школьникам преодолеть отставание в учебе. Эти учебные заведения имеют небольшой контингент учащихся, маленькую наполняемость классов. Педагоги, работающие в них, специально подготовлены. В школьный штат входят психологи, помогающие воспитанникам восстановить психическое равновесие.

Особое место среди частных школ занимают клерикальные, где значительное внимание уделяется изучению основополагающих принципов Церкви. В Европе и США преобладают католические частные школы. Они нацелены прежде всего на обучение основам наук и подготовку в университет. Большинство клерикальных школ требуют изучения теории религии всеми детьми, независимо от их вероисповедания.

Большое значение для деятельности частных школ имеет вопрос взаимодействия с государством. Финансирование деятельности частных учебных **заведений** со стороны государства в каждой стране решается по-своему. В одних странах негосударственные школы не получают средств от государства и фи-

нансируются за счет фондов и частных субсидий, взносов за обучение. В других — негосударственные учреждения получают субсидии по различным каналам.

Субсидии негосударственному образованию бывают двух видов: прямые (непосредственное предоставление средств из государственного бюджета учебному заведению или родителям учащихся); косвенные (обеспечение налоговых льгот школе или родителям).

В одних странах (ФРГ, Греция и др.) предпочтение отдается первому подходу, в других (Польша, США) превалирует второй.

Большое значение придается в частных школах отбору педагогических кадров, к которым предъявляется высокий уровень требований. Местные школы стремятся использовать специалистов, которые сами когда-то учились в негосударственных учебных заведениях. Высокие требования предъявляются к образовательному уровню кандидатов, их личностным качествам, умению общаться с детьми. В последнее время частный сектор образования укрепляет свои позиции в мире. Его деятельность воспринимается неоднозначно и противоречиво, имеет много сторонников и противников.

Несмотря на то что школа во второй половине XX в. становится массовой, ее неспособность обучать всех учащихся основательно и качественно очевидна. В связи с этим проблема качества обучения в средней школе сегодня -- ключевая задача, стоящая на повестке дня перед всеми европейскими странами.

Специалисты видят *пять главных направлений работы в области повышения качества:*

- методологическая и теоретическая переориентация школы на личность учащегося;

- определение базового содержания общего образования, обязательного для изучения всеми школьниками;

- создание педагогических условий для достижения заданного уровня знаний;

- активизация методов обучения;

- повышение профессионализма учителя.

Многие педагоги убеждены, что проблему качества образования можно решить путем внедрения дифференцированного обучения в школе. Последнее предполагает широкий спектр учебно-организационных мероприятий, направленных на удов-

летворение разносторонних интересов и способностей учащихся, а также разнообразных потребностей общества.

В заключение нельзя не отметить, что современная школа в последние десятилетия изменила свой облик. Среди позитивных изменений можно выделить курс на демократизацию, диверсификацию и дифференциацию образования, гуманистическую направленность, модернизацию содержания, форм и методов обучения, интеграцию школьного и внешкольного образования и воспитания.

Большие изменения произошли в системе высшего образования. В конце XX в. высшая школа стала динамично развивающимся звеном системы образования, охватывающим значительную часть молодежи. В то время как сокращение рождаемости в развитых странах Запада приводит к уменьшению численности школьников, студенческий контингент вузов продолжает расти.

Принцип доступности высшего образования прочно укоренился за последние десятилетия. Высшее образование сегодня — не привилегия, а необходимое условие достижения желаемого социального статуса. Существует корреляция между уровнем образования и заработной платой. В США человек, окончивший лишь среднюю школу, получает в два раза меньше, чем бакалавр, и в три раза меньше, чем доктор.

Демократизация высшей школы проявляется в расширении доступа молодежи к обучению в вузах.

В государственных вузах многих стран (Скандинавские страны, Германия, Австрия) плата за обучение в высшей школе либо отменена, либо носит символический характер [4, с. 85]. На Западе зачастую рост численности студентов совпадает с периодами экономического спада. Это происходит не случайно, так как обучение в вузе позволяет избежать молодому человеку безработицы сразу после окончания школы и в определенной степени снять уровень социальной напряженности в обществе.

Вместе с тем нельзя не отметить наличие в высшем образовании развитых стран Запада элитарного сектора, представленного престижными университетами, доступ в которые затруднен рядом барьеров. Зачастую даже для представителей среднего класса непросто поступить в элитарный вуз, который отпугивает баснословно высокой платой за обучение и высокими конкурсами. В США к элитарному сектору относятся престижные университеты «Лиги плюща» (Гарвард, Стэнфорд, Колумбийский,

Йельский), в Великобритании — Оксфорд и Кембридж, конкурс в которые в отдельные годы достигает 27 человек на место, во Франции — Большие школы.

В большинстве стран Запада основным типом высшего учебного заведения является *университет*, который охватывает в Западной Европе и Японии около 80 %, а в США — около 60 % студентов. Там широко распространено мнение, что вершиной высшего образования является именно университет, а не отраслевой вуз [4, с. 88]. Так, Сорбоннская декларация 1998 г. подчеркнула ведущую роль университетов в развитии общеевропейского культурного пространства. Вместе с тем в последние десятилетия XX в. интенсивное развитие получил неуниверситетский сектор высшего образования, представленный трехгодичными или четырехгодичными высшими профессиональными школами, отличающимися практической направленностью обучения. До недавнего времени престиж их был невысок, однако сегодня популярность растет благодаря небольшому сроку обучения, периферийному характеру расположения, **практико-ориентированной** направленности подготовки, что позволяет их выпускникам найти себе работу на рынке труда. В таких странах, как Великобритания, ФРГ, Финляндия, неуниверситетский сектор образования занимает прочные позиции в системе высшего образования.

Для широкого охвата населения различными видами послесреднего обучения в рамках высшей школы расширяется *вечернее и заочное обучение*.

Широкую популярность во многих странах получило *дистанционное образование*, развитие которого считается реальным проявлением демократизации высшего образования. Традиционная система образования не в состоянии удовлетворить потребность молодежи в получении высшего образования. Даже самые развитые страны не могут охватить всех желающих очной формой обучения. В связи с этим в мире наблюдается тенденция стремительного роста численности обучающихся по нетрадиционным технологиям. Характерно, что численность обучающихся по дистанционным технологиям в 1990-е гг. росла быстрее численности студентов дневных отделений вузов.

Особую популярность дистанционное обучение приобрело в странах, характеризующихся значительными территориями, удаленностью места жительства обучаемого от места обучения,

невысоким уровнем жизни, неустойчивым экономическим положением, наличием спроса на высшее образование. Цель дистанционного образования — дать возможность каждому обучающемуся, живущему в любом месте, пройти курс вузовского обучения. По оценкам специалистов, дистанционное образование является самой перспективной формой подготовки и переподготовки специалистов в XXI в. Оно обходится на 20—25 % **дешевле**, чем традиционные формы получения образования. Дистанционное образование имеет ряд особенностей: гибкость (обучение в удобное время, удобном месте, удобном темпе), модульность, параллельность (без отрыва от **производства**), удаленность, асинхронность (работа каждого участника процесса обучения проходит по удобному для него расписанию), массовость, рентабельность, социальность, интернациональность, использование новых технологий (компьютерные сети, мультимедийные технологии).

Сегодня существует несколько подходов к развитию дистанционного образования.

Первый подход получил распространение в Западной Европе, где дистанционное образование развивается открытыми университетами и повсеместно финансируется правительствами. В каждой стране есть вуз — лидер в области дистанционного образования. В Великобритании — Британский открытый университет, в Испании — Национальный университет дистанционного образования, во Франции — Национальный центр дистанционного обучения, в ФРГ — Хагенский заочный университет. Опыт развития дистанционного образования в Западной Европе имеет сорокалетнюю историю.

К числу наиболее существенных наработок в развитии дистанционного образования в этом регионе следует отнести:

- создание сети учебных центров в перспективных регионах, филиалов за рубежом;

- отлаженную систему подготовки **преподавателей—тьюторов**;

- модульный принцип разработки учебных материалов;

- создание учебных программ, гарантирующих возможность получения образования в соответствии с дипломом, имеющим соответствующую котировку на рынке труда;

- построение оперативной связи студентов с вузом, гибкую систему оплаты.

Второй подход имеет место в Северной Америке и Канаде. Дистанционное обучение создавалось как корпоративное с целью предоставления работникам фирм и компаний образования без отрыва от производства. Поэтому основные расходы по финансированию дистанционного обучения взяли на себя фирмы-работодатели. Многие фирмы и корпорации («Моторолла», «Дисней», «Форд») создали частные корпоративные университеты или центры, которые по качеству программ опережают университетские системы дистанционного обучения.

Повсеместно в мире прослеживается *тенденция сокращения государственного финансирования системы высшего образования*. В ряде стран государственная финансовая поддержка высшей школы составляет 65—70 %. Остальные деньги вузы должны изыскивать сами. Многие вузы становятся экономнее в своих расходах. В стенах университетов проводится постоянный анализ деятельности структурных подразделений, оценка их эффективности и экономической целесообразности. Снижение государственного финансирования вызвало к жизни резкий рост различных экономически выгодных дополнительных образовательных услуг, предлагаемых университетами. Так, в США вузы от постдипломных и дополнительных образовательных услуг получают гораздо больше средств, чем от платы за обучение в бакалавриате. Вузы из учебно-научных и культурных центров, финансируемых государством, становятся предприятиями — экономическими субъектами рыночной экономики со свойственными ей атрибутами: рекламой, оценкой эффективности.

Сокращение государственного финансирования высшей школы стимулировало поиск инновационных подходов к развитию университетов. В ряде европейских стран (Швеция, Финляндия, Нидерланды, Великобритания и др.) предпринята попытка создания предпринимательских университетов. Фактически создана и реализована концепция инновационной модели университета — конкурентоспособного, автономного, практически ориентированного и динамично развивающегося вуза, максимально приспособленного к социуму.

Со второй половины XX в. в европейской высшей школе идут интеграционные процессы. Современный этап интеграции в высшем образовании начался в 1988 г., когда в связи с празднованием юбилея старейшего в Европе Болонского университета ректоры европейских университетов подписали хартию, в ко-

торой были изложены принципы деятельности современных высших учебных заведений:

- моральная и интеллектуальная независимость университетов от политической и экономической власти;
- неотделимость учебного процесса от исследовательской деятельности;
- обеспечение свободы исследований и преподавания всем членам университетского сообщества;
- взаимный обмен информацией и документами между университетами, увеличение числа совместных проектов.

С 1998 г. европейская система образования вступила в новый этап развития, получивший название Болонского процесса, когда министры образования четырех стран (ФРГ, Франции, Великобритании и Италии), собравшиеся в Париже по случаю юбилея Сорбонны, подписали декларацию «О гармонизации архитектуры европейского высшего образования», которая призвала к интеграции высшей школы стран Старого Света через модификацию систем образования, через развитие академической мобильности, достижение большей конкурентоспособности программ европейских вузов.

Таблица 3.7

Документы Болонского процесса

Годи место	Документ	Содержание документа
18.09.1988, Болонья	«Всеобщая хартия университетов» (ректоры европейских университетов)	Принципы деятельности университетов Европы
11.04.1997, Лиссабон	«Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе»	Типология вузов и структура квалификаций
25.05.1998, Париж, Сорбонна	«Совместная Декларация по гармонизации структуры европейской системы высшего образования» Министерств образования Великобритании, Франции, Германии и Италии	Обязательства по созданию европейского пространства высшего образования
19.06.1999, Болонья	«Зона европейского высшего образования» (совместное заявление министров образования 29 европейских стран)	Цели по созданию зоны европейского высшего образования

Год и место	Документ	Содержание документа
29-30.03.2001, Саламанка	Конвенция европейских высших учебных заведений «Формирование будущего» (представители 300 вузов)	Учреждение Ассоциации европейских университетов. Принципы формирования единой зоны высшего образования в Европе
19.05.2001, Прага	Коммюнике «К зоне европейского высшего образования» (министры образования 32 стран)	Расширение Болонского процесса, оценка результатов и определение приоритетов на перспективу
19.09.2003, Берлин	Коммюнике «Создание общеевропейского пространства высшего образования» (представители Министерств образования 33 стран)	Приверженность идее создания общеевропейской зоны высшего образования

В 1999 г. на встрече в Болонье, на которой присутствовали представители 29 европейских стран, были сформулированы задачи и принципы реорганизации высшего образования и дан старт реформированию в общеевропейском масштабе, которое рассчитано на 10 лет (до 2010 г.). Основные задачи реформы:

- **принятие** системы общепонятных и легко сопоставимых документов о высшем образовании и единого приложения к дипломам;
- переход на многоуровневую систему высшего образования, в основе которого лежат два цикла (уровня) подготовки;
- внедрение общей системы учебных зачетных кредитов;
- развитие европейского сотрудничества в сфере обеспечения качества высшего образования в рамках сопоставимых критериев и методов

В качестве одной из приоритетных целей по формированию единого пространства принята система четко определенных, сопоставимых степеней, которая основана на двух циклах обучения: додипломном (базовом) и последипломном. Доступ ко второму циклу открывается после успешного завершения первого, продолжающегося как минимум три года. Второй цикл должен завершаться присуждением степени магистра и/или доктора.

Важным аспектом Болонского процесса является введение кредитной системы зачета дисциплин. Существуют различные версии кредитной системы. Наиболее близкой отечественной

высшей школе является европейская, суть которой сводится к следующему. Каждый учебный год оценивается в 60 кредитов (1 кредит — 25 часов, включающих аудиторные и внеаудиторные занятия, практику, экзамены и зачеты). Каждая дисциплина оценивается в 5–6 кредитов. Две трети кредитных единиц приходятся на основную программу, треть — на усмотрение студента, 20 кредитов занимает практика, 15 — развитие речевых коммуникаций.

С каждым годом к Болонскому процессу присоединяются всё новые страны. Россия подписала **Болонское** соглашение в сентябре 2003 г.

Курс на координацию политики в сфере высшего образования, взятый европейскими государствами в целях повышения международной конкурентоспособности европейских систем, особое место отводит магистратуре.

В 90-е гг. XX в. в странах Европы магистратура переживает «бум». Внимание, которое отводится развитию магистратуры, не случайно.

Во-первых, современное общество характеризуется постоянным ростом объема информации, изменениями технологий, что требует от профессионалов постоянного обновления своих знаний, полной или частичной смены квалификации.

Во-вторых, практическая подготовка студентов в рамках первого цикла университетского образования (бакалавриата), недостаточна. Поэтому магистерские программы рассматриваются многими фирмами и компаниями как эффективное средство «доводки» уровня подготовки специалистов до практики [4, с. 86].

Продолжительность обучения в магистратуре варьируется в зависимости от страны. Так, в Скандинавских странах обучение в магистратуре продолжается три семестра. Первые два отводятся на аудиторные занятия, третий семестр — на написание магистерской диссертации. В Великобритании продолжительность обучения для студентов дневной формы обучения составляет 1 год, для студентов вечерней формы обучения — 2 года. Отличительной чертой магистерских программ в Европе является их международный характер. Обучение зарубежных студентов и привлечение зарубежных преподавателей повышает привлекательность магистерской подготовки. Многие вузы подписывают соглашения с зарубежными университетами о совместной реали-

зации магистерских программ и об обмене студентами. Анализ магистерских программ показывает, что они в основном рассчитаны на несколько категорий обучаемых (лица, имеющие практический опыт и обучающиеся в магистратуре без отрыва от производства; лица, продолжающие свое обучение сразу после получения степени бакалавра).

На рубеже XX-XXI вв. наметились следующие приоритеты в развитии магистратуры

- ярко выраженная интернационализация;
- междисциплинарность магистерских программ;
- автономия вузов при их разработке и учет потребностей рынка рабочей силы.

Перед высшей школой стоит ряд серьезных проблем. Рост студенческого контингента сопровождается снижением качества подготовки специалистов. Важно найти рациональный баланс между теоретическими и практическими компонентами высшего образования, между учебной и научно-исследовательской работой преподавателей, между гуманитарными, естественно-научными и техническими направлениями обучения. На решение этих проблем и направлен процесс реформирования высшей школы, получивший международный характер.

3.4. Система образования в Республике Беларусь (90-е гг. XX в. — начало XXI в.)

В начале 1990-х гг. новые политические и социально-экономические реалии, связанные с распадом СССР и появлением суверенных государств, положили начало трансформационным процессам в белорусской системе образования. Обретение Республикой Беларусь независимости, поиск путей решения социально-экономических проблем в условиях развивающихся рыночных отношений, курс на создание социально ориентированного государства актуализировали необходимость разработки стратегии развития образования в новых условиях. В 90-е гг. в Республике Беларусь шел процесс создания новой нормативно-правовой базы, регулирующей механизмы функционирования образовательной системы с учетом новых реалий. В 1991 г. был принят Закон об образовании в Республике Беларусь, в котором были сформулированы принципы государственной поли-

тики в области образования, цели и задачи национальной системы образования, ее структура, права и обязанности преподавателей, учащихся, принципы финансирования.

Одновременно был разработан ряд важнейших документов, нормативно-правовых актов, концепций, регулировавших и определявших деятельность звеньев системы непрерывного образования: «Концепция образования и воспитания в Беларуси», «Концепция развития высшего образования в Республике Беларусь» (1996), «Концепция воспитания в национальной школе», «Концепция воспитания детей и учащейся молодежи» (1999), «Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь» (2000) и др. В этих документах получила отражение новая образовательная политика, взгляды на образование и воспитание подрастающего поколения, подготовку кадров в изменившихся социально-культурных условиях.

В марте 2002 г. в Беларуси была принята новая редакция Закона об образовании. При доработке законопроекта были уточнены понятия «образование», «национальная система образования», освещены проблемы, связанные с правовым регулированием деятельности системы образования. В частности, были сняты ограничения на получение только одного образования за счет средств бюджета, предусмотрено кредитование студентов, получающих образование на платной основе, а также выдача дипломов единого образца независимо от форм собственности учреждений образования. В Законе получили отражение принципы, на которых строится государственная политика в сфере образования:

- приоритетность образования,
- обязательность общего базового образования,
- доступность,
- преемственность и непрерывность,
- научность, приоритет общечеловеческих ценностей,
- национально-культурная основа образования,
- экологическая направленность,
- демократический и светский характер образования.

Таким образом, на протяжении минувшего десятилетия в Республике Беларусь создавалась новая нормативно-правовая база, регламентирующая развитие национальной образовательной системы в новых условиях, научно обосновывались принципы формирования школьного образования, разрабатывались

концепции развития национальной школы, вводились в действие новые положения об общеобразовательных школах, в которых закреплялся статус новых типов школ (гимназий, лицеев, колледжей, высших профессиональных училищ).

Наиболее ярким событием в школьном образовании 90-х гг. стало появление учебных заведений нового типа. Их реставрация в системе образования СССР, а затем и стран СНГ вызвала бурную полемику на страницах периодической печати, центральное место в которой заняли вопросы сущности и характера деятельности инновационных структур, их типологии, содержания образования. Полярность точек зрения специалистов и полемика вокруг новых школ была вызвана стихийным характером их появления, отсутствием единой концепции, утратой традиций развития академической школы в советский период. Чтобы стабилизировать работу новых учебных заведений, понадобилось время, которое показало их жизнеспособность. В своей деятельности гимназия и лицей опираются на традиции европейского школьного образования: академизм, профильность, селективность, высокое качество обучения. Пик создания новых школ в республике приходится на 1991—1993 гг. Начиная с 1994 г. рост сети гимназий и лицеев замедляется, что объясняется определенным насыщением белорусской системы образования этими образовательными учреждениями и ужесточением государственного контроля за их деятельностью. В середине 90-х гг. приоритетным становится не количественный рост, а качество их работы. В 2004 г. в Республике Беларусь действовали 115 гимназий, 26 лицеев, 100 школ с углубленным изучением предметов. Значительная часть гимназий и лицеев, специализированных школ сконцентрирована в столице, что объясняется высоким общественным спросом, большим числом вузов и квалифицированного профессорско-преподавательского состава.

В сравнительно небольшой срок система образования Республики Беларусь существенно преобразилась. Особенно значительные изменения произошли в школьном образовании: появились новые типы учебных заведений (гимназия, лицей, учебно-педагогический комплекс, специализированная школа и др.). Наряду с государственным получил развитие частный сектор школьного образования. В учебных заведениях разворачивается инновационная деятельность, расширяется спектр применяемых технологий. Эти изменения подготовили почву для кардинальной реорганизации школьного образования, его струк-

турной и содержательной перестройки и обусловили вступление белорусской школы в полосу длительного крупномасштабного реформирования.

В 1998 г. в Республике Беларусь началась школьная реформа. Ее проведению предшествовал подготовительный этап. В 1996 г. были разработаны Концепция реформы общеобразовательной школы (утв. Постановлением Совета Министров РБ от 21.08.1996., № 554) и Программа ее реализации, в которой определены и охарактеризованы 12 основных этапов, организационно-управленческое и ресурсное обеспечение реформы, ведущие направления в развитии ступеней общего образования.

В ходе реформы был осуществлен переход к обучению детей с 6 лет. Это обусловило необходимость подготовки к школе детей пятилетнего возраста и вызвало к жизни развитие такого типа учебного заведения, как детский сад-школа. Белорусская школа стала 12-летней. В республике была внедрена новая модель школьного образования (4 + 6 + 2), согласно которой общее базовое образование предполагает 10-летний срок обучения и является обязательным (табл. 3.8).

Таблица 3.8

Структура системы образования в Республике Беларусь

Классы	Учебные заведения									
12	птуз, цпо	вптуз	Техни- кум	Полная средняя школа	Лицей	Гимна- зия				
11										
10	Базовая школа (с 10 до 16 лет)									
9										
8										
7										
6										
5										
4	Начальная школа (6–10 лет)									
3										
2										
1										
	Детский сад (3-6 лет)									
	Ясли (1-3 года)									

Параллельно со структурной реорганизацией школьной системы в ходе реформы планировалось решить комплекс задач:

- разработать и внедрить новые учебные планы и программы;
- восстановить фундаментальный характер общего среднего образования;
- обеспечить широкую дифференциацию обучения (профилитизацию) на старшей ступени средней школы;
- внедрить новую систему оценки знаний учащихся;
- создать систему воспитания в школе, основанную на формировании у школьников патриотизма и гражданственности.

Новая модель общеобразовательной школы в Республике Беларусь включает в себя три ступени: начальное образование, основное (базовое) образование, полное среднее образование. Начальная школа принимает детей с 6-летнего возраста. Срок обучения в ней не изменился и включает классы (подготовительный, 1-3). Возвращение к идее «нулевого класса» через введение подготовительного позволило найти дополнительный год обучения, сохранив привычную нумерацию классов.

В рамках реализации реформы была расширена сеть специализированных школ (языковых, математических, музыкальных, спортивных и т.п.) для удовлетворения способностей, интересов и склонностей учащихся. Углубленный уровень образования обеспечивают гимназии, лицеи, учебные комплексы «школа (гимназия)-колледж». Для детей с нарушением здоровья создаются санаторные, лесные, вспомогательные школы, школы-интернаты.

С 1 сентября 2002 г. в средней школе Республики Беларусь был осуществлен переход на новую 10-балльную систему оценки знаний. В белорусских школах стала внедряться новая шкала оценок учебных достижений учащихся (10 — превосходно, 9 — отлично, 8 — почти отлично, 7 — очень хорошо, 6 — хорошо, 5 — почти хорошо, 4 — весьма удовлетворительно, 3 — удовлетворительно, 2—1 неудовлетворительно, 0 — отказ от ответа или его отсутствие). Отказ от традиционной пятибалльной системы оценки мотивировался тем, что она не позволяет осуществлять дифференцированный подход, дает основания для субъективности, слабо учитывает уровень усвоения учащимся учебного материала. Ставка была сделана на письменный контроль знаний школьников (тесты, контрольные работы и т.п.), который стал приоритетным.

Важная задача реформы — введение профилизации на старшей ступени средней школы. Планируется ввести 9 профилей обучения: общественно-экономический, филологический, художественно-эстетический, химико-биологический, физико-математический, естественно-географический, технологический, информационно-математический, физкультурно-спортивный.

В настоящее время в Республике Беларусь фактически существуют две модели школы: 11-летняя и 12-летняя. Полностью переход на 12-летнюю модель будет осуществлен к 2008 году.

Начавшись в средней школе, трансформационные процессы постепенно охватили и высшую школу. В основу преобразований легла «Концепция развития высшего образования в Республике Беларусь», разработанная Министерством образования и одобренная Правительством в 1996 году. Концепция определила основные цели, задачи и принципы развития высшего образования на период до 2005 года. Реформу высшей школы планировалось проводить в три этапа:

- формирование новой структуры высшего образования с переходом на многоступенчатую систему подготовки (бакалавр, магистр);
- отработка вариантов новых типов учебных заведений высшего образования (академия, высший колледж);
- законодательное закрепление изменений и приведение белорусской высшей школы в соответствие с международными стандартами [19, с. 8—9].

Поскольку в 90-е гг. преобразования высшей школы в республике были начаты без достаточного теоретического обоснования, отдельные аспекты реформирования требовали дальнейшей концептуальной проработки и корректировки. На международных и республиканских совещаниях, конференциях постоянно обсуждалась целесообразность перехода на новую систему подготовки специалистов. Дискуссии затрагивали прежде всего спорные вопросы: плюсы и минусы введения новой системы; специфику отдельных вузов и специальностей, не вписывавшихся в предложенную схему; систему оценки результатов; повышение качества образования и подготовки специалистов и т.п.

Трансформационные процессы, происходящие в высшей школе Беларуси, в первую очередь были направлены:

- на изменение правил поступления в вузы,
- внедрение многоуровневой системы подготовки специалистов,

создание вузовских систем оценки качества образования, апробацию новых технологий обучения, введение кредитно-модульной системы обучения и оценки результатов.

За минувшее десятилетие белорусская высшая школа существенно изменила свой облик. Вследствие тенденций вестернизации в 90-е гг. в Беларуси, как и в других странах СНГ, институты были реорганизованы в классические и профильные университеты, которые сегодня играют ведущую роль в системе образования и сохраняют за собой статус крупнейших образовательных и научно-инновационных центров. В 2003/2004 учебном году в республике действовали 44 вуза, в том числе 7 классических и 16 профильных университетов, 9 академий, 8 институтов, 5 высших колледжей. По данным за 2003 г. на 10 тысяч человек в Беларуси приходится 340 студентов, что является достаточно высоким по европейским меркам показателем. За 10 лет в высшем образовании резко вырос негосударственный сектор.

Для совершенствования подготовки специалистов высшие учебные заведения переходят на двухступенчатую систему. В 90-е гг. в ряде вузов республики были внедрены и апробированы институты бакалавриата и магистратуры. В 2004 г. в Парламент был передан на рассмотрение проект Закона о высшем образовании, в котором учтены международные нормы по высшему образованию. Под эгидой Министерства образования в республике создаются и внедряются новые учебные планы, программы дисциплин, образовательные стандарты подготовки бакалавров (4 года), специалистов (5 лет), магистров (6 лет). С 2003/2004 учебного года в ряде белорусских вузов идет эксперимент по внедрению новой структуры высшего образования.

В последние годы актуальной для высшей школы стала проблема педагогических кадров. За прошедшие 10 лет социальный статус профессорско-преподавательского состава, зарплата и пенсионное обеспечение снижались, что вызвало такие негативные явления, как «утечку мозгов», уменьшение притока молодежи в педагогическую профессию, снижение профессионализма профессорско-преподавательского состава. Половина докторов наук — пенсионеры. Только около 42 % преподавателей имеют ученую степень [19, с. 9]. Решение этих проблем связывается с принятием Закона о высшем образовании и четким механизмом его реализации.

В заключение следует отметить, что реформирование образовательной сферы в настоящее время является основой государственной политики во всех странах мира. Коренные перемены в экономической, социальной и научно-технической жизни требуют адекватных изменений в системе образования. Глубина и темп трансформационных процессов в мировой практике образования возрастают с каждым годом. Курс на модернизацию образовательной системы, взятый Республикой Беларусь в начале 90-х гг., позволяет сохранить и приумножить высокий уровень образования, оставшийся в наследство от советского периода, сочетать опору на национальные традиции и стремление к достижению высоких международных стандартов.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте основные педагогические течения начала XX в. по схеме: время и место возникновения, выдающиеся представители, ведущие идеи, их отражение в книгах и реализация на практике.
2. Охарактеризуйте основные принципы реформаторской педагогики.
3. В чем заключается прогрессивность педагогической системы С. Френе?
4. Какие особенности организации учебного процесса присущи Вальдорфской школе?
5. Почему Дальтон-план и Йена-план называются системами индивидуализированного обучения? В чем их сходство и различие?
6. Почему поиск нового содержания, форм и методов обучения в начале XX в. был сосредоточен в экспериментальных школах?
7. Каковы основные тенденции развития зарубежной школы во второй половине XX в.?
8. Назовите направления модернизации в содержании школьного образования в странах Запада.
9. Охарактеризуйте развитие советской школы в 20-30-е гг. XX в.
10. Можно ли говорить о 1920-х гг. как о периоде подъема отечественной школы? Аргументируйте свой ответ.
11. Какой вклад в развитие советской педагогики внесли П.П. Блонский и С.Т. Шацкий?
12. На основе анализа педагогического наследия А.С. Макаренко очертите круг проблем воспитания, входивших в сферу его интересов.
13. На основе дополнительной литературы подготовьте доклад о Павлышской школе В.А. Сухомлинского.
14. Каковы основные причины кризиса советской школы 80-х гг. XX в.?
15. Охарактеризуйте идеи педагогики сотрудничества на примере одного из педагогов-новаторов.

16. Назовите тенденции развития высшей школы за рубежом в конце XX - начале XXI в.
17. Что вы знаете о Болонском процессе? Какие задачи призваны решить европейские страны, присоединившиеся к Болонскому процессу?
18. Чем была обусловлена необходимость школьной реформы в Республике Беларусь?
19. Раскройте сущность трансформационных процессов в белорусской системе образования 90-х гг.
20. Основываясь на материалах Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь "Об образовании в Республике Беларусь"», проанализируйте принципы государственной политики в сфере образования.
21. Используя материалы периодической печати («Народная асвета», «Адукацыя і выхаванне» и др.), охарактеризуйте ход проведения и результаты белорусской школьной реформы.

Основная литература

1. *Байдено В.И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003.
2. *Бим-Бад Б.М.* Педагогические течения в начале XX века. М., 1994.
3. *Вульфсон Б.Л.* Выдающийся французский педагог-гуманист // Педагогика. 1996. № 3.
4. *Вульфсон Б.Л.* Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. 1999. № 2. С. 84—93.
5. *Вульфсон Б.Л.* Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М.: Изд-во УРАО, 2003.
6. *Давыдов Ю.С.* Болонский процесс и российские реалии. М., 2004.
7. *Джуринский А.Н.* История педагогики. М.: Владос, 1999.
8. *Днепров Э.Д.* Четвертая школьная реформа в России. М., 1994.
9. История педагогики: Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. Ч. 2. М.: ТЦ «Сфера», 1998.
10. Йена-план профессора Петерсона // Частная школа. 1995. № 1.
11. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф.* История педагогики: Учебник. М.: Просвещение, 1982.
12. *Митина В.С.* Частные школы в развитых странах Запада // Педагогика. 1996. № 4. С. 87-91.
13. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917—1980) / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. М.: Педагогика, 1986.
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917-1941). М., 1980.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961). М., 1988.

16. Педагогический поиск/ Сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1990.
17. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. М.:, 2002.
18. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская Энциклопедия», 1993, 1998.
19. Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития. Материалы межд. конгр. 27—29.05.2003. Мн.: БГПУ, 2003.

Дополнительная литература

- Володько В.Ф.* Суть и содержание предстоящей реформы школы. Мн., 1996.
- Закон «Об образовании в Республике Беларусь» // Настаунцкая газета. 1991. 29 кастр.
- Закон Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь "Об образовании в Республике Беларусь"» // Настаунцкая газета. 2002. 4 крас.
- О введении 10-балльной системы оценки результатов учебной деятельности учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего и профессионально-технического образования. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 24.05.2002 // *Адукацыя і выхаванне*. 2002. № 8. С. 7-14.
- Программа реализации реформы общеобразовательной средней школы в Республике Беларусь. Мн.: НИО, 1997.
- Реформа общеобразовательной школы Республики Беларусь: приоритетные направления, опыт реализации. Метод. рекоменд. Мн.: БГПУ, 2003.

Приложение

КРАТКИЕ БИОГРАФИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ ИЗВЕСТНЫХ ПЕДАГОГАХ

Блонский Павел Петрович (1884–1941)

Известный русский педагог, психолог, доктор педагогических наук. В студенческие годы (1902–1907) активно участвовал в революционном движении, неоднократно подвергался тюремному заключению. С 1908 г. преподавал педагогику и психологию в гимназиях Москвы. Обладал широкой эрудицией, превосходным знанием греческой философии, трудов известных отечественных и зарубежных педагогов. После сдачи магистерских экзаменов становится приват-доцентом Московского университета, читает лекции по психологии на летних учительских курсах, которые имели большой успех. В 1916 г. издает учебное пособие для вузов «Курс педагогики», где дает оценку различным педагогическим системам. В дореволюционный период интенсивно занимался исследованиями в области истории педагогики. После Октябрьской революции без колебаний встал на сторону советской власти. В 1922 г. был привлечен Н.К. Крупской к работе в научно-педагогической секции ГУСа, занимался преподавательской деятельностью в ряде вузов (МГУ и др.), составлял школьные программы, писал учебники для педагогических вузов. Большое внимание уделял разработке основ трудовой политехнической школы. Работа «Трудовая школа» (1919) принесла ему всемирную известность. Целью воспитания считал всестороннее развитие человеческой личности, а пути достижения цели видел в соединении умственного образования с эстетическим, физическим, нравственным, трудовым и политехническим обучением. С 1918 по 1930 г. из-под пера П.П. Блонского вышло более ста работ. Его статьи публиковались в Германии и США. Он был самым читаемым советским педагогом этого периода, с которым никто не мог сравниться по популярности. В его наследии педагогическая и психологическая тематика тесно переплетаются, постоянно взаимодействуя. Блонский был убежден, что правильно организованный педагогический процесс не возможен без знания индивидуальных особенностей детей.

В учебнике «Педология» (1934) обобщил результаты многолетних исследований о своеобразии возрастных периодов и связанных с ними особенностях воспитания и обучения. Вместе с Л.С. Выготским Блонский многое сделал для реформирования психологической науки. Выступал за перестройку психологической науки на основе марксизма. Его книги «Память и мышление», «Развитие мышления школьника» (1935) вошли в фонд работ, заложивших основы современной психологии.

Вахтеров Василий Порфирьевич (1853-1924)

Русский педагог, деятель народного образования. Начал педагогическую деятельность в 1872 г. в качестве учителя уездного училища, в 1881 г. становится инспектором народных училищ Смоленской губернии. Принимает активное участие в общественно-педагогической деятельности. Работает в Московском комитете грамотности, организует школы для рабочих, внешкольные учреждения, ученические и учительские библиотеки, школьные музеи, поощряет внедрение новых форм и методов воспитательной работы, открытие воскресных школ. В 1896 г. был отстранен от должности. Начиная с 1897 г. в издательстве Сытина Вахтеров активно занимается подготовкой и изданием учебных книг для народной школы, построенных на принципе развивающего обучения. Он известен как автор «Русского Букваря» (1898), выдержавшего множество изданий, книг для классного чтения «Мир в рассказах для детей» (1, 2, 3, 4-й годы). Отличительной чертой его изданий было включение большого материала по естествознанию, истории, использование произведений устного народного творчества в сочетании с доступностью изложения. Одновременно он готовил методические пособия для учителей.

Широкую популярность Вахтерovu снискали статьи в защиту права учителя на педагогическое творчество, борьба за всеобщее обязательное обучение. В годы, предшествующие революции, проводил большую работу по объединению учительства. Являлся одним из организаторов Всероссийского учительского союза (1905—1907), учительских курсов в Армавире, Курске, Симферополе, Минске.

После поражения революции всецело отдается литературно-педагогической работе. В 1907 г. выходят книги «Спорные вопросы образования», «Предметный метод обучения», а в 1913 г. — «Основы новой педагогики», где обосновывается самостоятельность педагогики как науки, своеобразие методов педагогических исследований. Разработал педагогическую концепцию «эволюционной педагогики», основанную на трактовке обучения и воспитания как поступательного движения.

Вентцель Константин Николаевич (1857– 1947)

Русский педагог, теоретик свободного воспитания. Родился в Петербурге в семье чиновника. Окончил Виленское реальное училище. Учился в Петербургском технологическом институте, Петербургском университете, Институте инженеров путей сообщения. Занимался теоретической разработкой вопросов нравственного воспитания. Опубликовал ряд статей, в которых попытался дать ответ на вопрос, как воспитать нравственную личность. Резко критиковал современную ему школу, главным пороком которой считал игнорирование личности ребенка. Постепенно интересы К.Н. Вентцеля перемещаются в практическую плоскость.

Был сторонником свободного воспитания, идеи которого попытался реализовать в Московском «Доме свободного ребенка» (1906–1909). Вентцель разработал идейные основы и план организации этого учреждения. Несмотря на то что Дом ребенка просуществовал только три года, этот педагогический эксперимент помог его автору пересмотреть ряд положений своей теории, уделить больше внимания роли воспитателя. После его закрытия под руководством Вентцеля в течение 10 лет работал Кружок свободного воспитания детей, превратившийся в научно-просветительский центр. При нем был организован Родительский клуб, проводились курсы, лекции, практические занятия для воспитателей и родителей.

В 1911–1912 гг. педагог публикует двухтомный труд «Этика и педагогика творческой личности», включивший все написанное им за 20 лет по вопросам нравственного воспитания. Вентцель создал одну из первых в мире деклараций прав ребенка (1917), где провозгласил для детей равные со взрослыми права.

После Октябрьской революции принял участие в строительстве новой школы: читает лекции на курсах учителей, становится одним из организаторов института народного образования, разрабатывает принципы построения единой трудовой школы РСФСР. В 1920–30-е гг. основывает новое направление — космическую педагогику, высшая цель которой — воспитание личности, осознающей себя гражданином Вселенной.

Гёрганг Йоганн Фридрих (1778–1841)

Немецкий философ, психолог и педагог. Учился в Йенском и Гёттингенском университетах. В молодости находился под сильным влиянием Песталоцци, с которым познакомился в 1798 г., когда работал домашним учителем в Швейцарии. Воспринял ряд его идей, однако лишил их характерной для Песталоцци демократической направленности. В своей деятельности ориентировался на обеспеченных учащихся, в то время как Песталоцци рассматривал свой «метод» как «метод бедноты». Был профессором Кёнигсбергского университета, при котором основал педагогический семинар с опытной школой. Опираясь на данные философии и психологии, пытался теоретически обосновать педагогику. По Гербарту, философия указывает цель воспитания, а психология — пути достижения этой цели. Гербарт различал педагогику как науку и как искусство воспитания. Внес вклад в развитие дидактики, разработав учение о ступенях обучения. Дал психолого-педагогический анализ процесса усвоения знаний детьми под руководством учителя. Схема обучения, предложенная Гербартом, была популярна в европейской педагогике второй половины XIX в. Поскольку основным объектом его внимания было прежде всего гимназическое образование, он считается идеологом образовательной философии европейской средней школы второй половины XIX в. Был убежденным сторонником классического направления среднего образования. Считал, что основной упор в обучении необходимо делать на предметы, показывающие путь, пройденный человечеством (древние языки, античная история и литература, математика, география). Внес вклад в развитие теории воспитывающего обучения. Педагогическая концепция Гербарта оказала огромное влияние на развитие теории и практики воспитания в мире. Основные

труды — «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816), «Очерк лекций по педагогике» (1835).

Гмайнер Герман (1918–1986)

Австрийский педагог, основоположник модели детского дома с семейным воспитанием — детская деревня (SOS-Kinderdorf). Родился и вырос в крестьянской семье. Рано осиротел. Детей (их было 9) вырастила сестра, заменившая им мать. Учился в гимназии. Участвовал во Второй мировой войне, по окончании которой дал себе слово посвятить жизнь детям. После войны учился на медицинском факультете, собираясь стать детским врачом.

В послевоенные годы в Австрии, как и в других европейских странах, открывались детские дома для осиротевших детей. У Гмайнера возникла идея создания детского дома, максимально приближенного к условиям семьи. Концепция воспитательного учреждения для детей-сирот была разработана им в 1949 г. Предложенная модель детского дома отличалась от опыта предшественников (И.Г. Песталоцци, А.Г. Франке и др.), где во главе воспитанников стояло духовное лицо. Сущность идеи Гмайнера состояла в том, что мать детям заменит женщина, которая соединит профессию с образом жизни. Основные принципы организации SOS-Kinderdorf:

детские деревни возглавляются директором, состоят из 12–15 семей и размещаются в загородной местности;

каждая семья имеет свой дом и самостоятельно ведет хозяйство;

глава семьи — мать-воспитательница (одинокая женщина, не имеющая своих детей и прошедшая специальную подготовку);

семья объединяет детей разного возраста.

Проект Гмайнера первоначально не встретил понимания среди профессионалов в области педагогики. Но его реализации никто не мешал, что и стало причиной успеха этого педагогического эксперимента. Первая детская деревня открылась 1 декабря 1950 г. За 10 лет в Австрии было построено 10 деревень по одной в каждой земле. Они наработали не только теорию, но и ценный опыт, заложили традиции. Гмайнер ставил свою модель детского дома на третье место после усыновления и патронаж-

ной семьи. Он считал целесообразным брать детей в детскую деревню только тогда, когда по тем или иным причинам они не могли быть усыновлены и «давала осечку» патронажная семья.

Гмайнеровская модель получает широкую известность, к нему приезжают перенимать опыт со всей Европы. Идея воспитания детей-сирот в условиях, максимально приближенных к семейным, прекрасно и четко продуманная организация педагогического новшества быстро завоевывает популярность. В 1959 г. в мире уже действовало, помимо Австрии, 10 детских деревень (ФРГ, Франция, Италия).

Опыт создания SOS-Kinderdorf не насаждался сверху постановлениями. Инициатива проявлялась снизу, когда человек (Франция) или группа людей (ФРГ), убедившись в преимуществах этой модели, захотели реализовать ее. Гмайнеру удалось создать симбиоз дома и детского учреждения, причем последнего не чувствуется. По общему мнению, педагогическая модель Гмайнера — это целостная система, продуманная до мелочей: внутренняя организация, отбор и обучение матерей, система взаимоотношений, «молодежные дома», помощь выросшим воспитанникам и постаревшим матерям и др. В 90-е гг. XX в. детские деревни имелись в 120 странах. В конце 90-х гг. были созданы в странах СНГ.

Дистервег Фридрих Адольф Вильгельм (1790-1866)

Известный немецкий педагог первой половины XIX в., деятель народного образования, доктор философии. За свою организаторскую деятельность по объединению немецкого учительства получил почетное звание «учитель немецких учителей». Окончил Тюбингенский университет (1811). Еще в студенческие годы познакомился с идеями Песталоцци, приверженцем которого оставался всю жизнь. Работал учителем гимназии, где преподавал физику и математику. В 1817 г. защитил докторскую диссертацию «О конце мира», где на основе данных физики и математики опровергал данные о приближающейся гибели мира, которую предрекали многие ученые того времени. В 1820 г. возглавил учительскую семинарию в Мерсе. За 12 лет, в течение которых Дистервег — директор семинарии в Мерсе, под его непосредственным руководством подготовлено свыше 200 учителей

для начальных школ Рейнской области. Разработанный им учебный план семинарии был признан образцовым и положен в основу работы других прусских семинарий. В 1827 г. основал педагогический журнал «Рейнские листки для воспитания и обучения...». На страницах журнала, где он поместил свыше 400 статей, пропагандировал взгляды Песталоцци, помещал рекомендации по методике преподавания отдельных предметов. Известен как автор учебников по геометрии, арифметике, родному языку, получивших распространение в начальных и средних школах и неоднократно переиздававшихся. Был горячим сторонником реального образования и критиковал засилье классицизма в гимназиях.

В 1832 г. назначен директором Берлинской семинарии, где совмещал руководящую и педагогическую работу. В 1832 г. основал «Педагогическое общество», состоявшее из воспитанников семинарий, разделявших его педагогические взгляды. На заседаниях общества рассматривались вопросы методики преподавания дисциплин. С целью объединения немецкого учительства провел реорганизацию ряда педагогических обществ, инициировал проведение многочисленных педагогических конференций. В 1835 г. опубликовал свой самый знаменитый труд «Руководство к образованию немецких учителей», который при его жизни выдержал четыре издания.

Хотя Дистервег не был атеистом, он открыто выступал против опеки школы Церковью, против конфессионального обучения. Религиозные взгляды Дистервега вызывали недовольство реакционных кругов, расценивались как опасное вольнодумство. После ревизии семинарии в 1847 г. был отстранен от должности директора семинарии, а в 1850 г. отправлен в отставку. До самой смерти Дистервег продолжал отстаивать интересы немецкого учительства, активно работал в различных учительских организациях, выступал в Прусской палате депутатов, редактировал журналы, переиздавал свои учебники.

Дьюи Джон (1859-1952)

Американский философ, психолог и педагог. В 1879 г. окончил Вермонтский университет. Работал профессором в Мичиганском, Чикагском и Колумбийском университетах. Развил и окончательно

оформил прагматизм. Дьюи критиковал современную ему американскую школу за отрыв от жизни, выступал за ее реформу.

Дьюи противопоставил традиционной школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение «путем делания», т.е. извлечение знаний из практической самостоятельности и личного опыта школьника. Он предложил новую концепцию образования для американской массовой школы, которая способствовала развитию «практического импульса» у детей. Считал, что «интеллектуальные импульсы» — привилегия немногих, и нет смысла давать основной массе школьников отвлеченные знания. Все знания должны извлекаться из личного опыта ребенка во взаимодействии с окружающей средой. Разработал педагогическую теорию, которую впервые применил в экспериментальной школе-лаборатории при Чикагском университете. По мнению Дьюи, важно подготовить школьников к трудовой деятельности уже в школе, дав им необходимые знания и включив в доступные виды труда. Наряду с трудом большое место в учебном процессе отводил игровой деятельности, импровизациям, экскурсиям, домоводству, художественной самостоятельности. Стоял на позициях педоцентризма, сводил роль учителя к организации детской самостоятельности и пробуждению у школьников любознательности. Большую роль отводил семейному воспитанию и вовлечению родителей в решение задач воспитания. Организовал первую в США Ассоциацию родителей и учителей.

Педагогика Дьюи пользовалась большой популярностью в Европе. Советская школа 20-х гг. XX в. была восприимчива к идеям западных педагогов, что нашло свое отражение в их заимствовании (комплексные программы, метод проектов). В 1928 г. американский педагог посетил СССР. Педагогическая концепция Дьюи оказала огромное влияние на систему школьного образования в США и других странах в 30-е гг. XX в. Неоднократно бывал в Мексике, Великобритании, Турции, Китае, где выступал перед педагогической общественностью с пропагандой своих идей.

Каптерев Петр Федорович (1849–1922)

Известный российский педагог и психолог, крупнейший теоретик и историк педагогики конца XIX в. Окончил исторический факультет Московской духовной академии. Педагогическую

работу в учебных заведениях совмещал с научной и общественной деятельностью. Круг научных интересов был необычайно широк. В 1872—1918 гг. разрабатывал проблемы дошкольной педагогики, семейного воспитания, истории психологии и др. Первая крупная работа П.Ф. Каптерева — монография «Педагогическая психология» (1876) — посвящена обоснованию обучения и воспитания с позиций психологии. В истории отечественной психологии и педагогики это был первый завершённый труд такого рода, с появлением которого в научный лексикон вводится термин «педагогическая психология», а учителя получают научные знания о психических явлениях, лежащих в основе педагогической деятельности. С публикацией в 1895 г. его работы «Дидактические очерки» российская педагогика получает разработанную теорию общего образования. Каптерев ввел в педагогику понятие «педагогический процесс». Сфера его научных интересов в области истории педагогики затронула важнейший период развития народного образования после отмены крепостного права. На его научное мировоззрение огромное влияние оказали взгляды Н.И. Пирогова. Не случайно последняя крупная работа по истории педагогики посвящена именно ему.

Обладал широкой научной эрудицией, организаторским талантом. Был редактором и одним из авторов первой в России «Энциклопедии семейного воспитания и обучения» (1898—1909). Принимал непосредственное участие в организации и проведении Всероссийских съездов по педагогической психологии, экспериментальной педагогике, семейному воспитанию, народному образованию. С 1921 г. профессор Воронежского университета и первый декан его педагогического факультета. Сыграл выдающуюся роль в развитии российской педагогики, содействовал широкому распространению психолого-педагогических знаний.

Коменский Ян Амос (1592—1670)

Чешский мыслитель-гуманист, философ, лингвист, основоположник педагогики. Жил в бурную эпоху перехода от Средневековья к Новому времени, был современником Т. Кампанеллы, Д. Бруно, Г. Галилея. Семья Коменского принадлежала к протестантской общине чешских братьев. Для всех членов протестантских общин было обязательным умение читать и писать на родном

языке, знать Библию. Обучение детей в семьях и братских школах было непреложным правилом. Одновременно дети обучались различным ремеслам и сельскому хозяйству. В возрасте 12 лет Коменский лишился родителей. Учился в братской и латинской школах. Вспоминал школьные годы как потерянное время. Недостатки обучения и личный отрицательный опыт побудили его заняться разработкой вопросов, связанных с совершенствованием содержания и методов школьного образования. Несколько лет учился в Гернборнском и Гейдельбергском университетах Германии. В 22 года начал практическую деятельность. Считал, что средством устранения пороков общества может быть разумно организованное образование и воспитание молодого поколения. В 1618 г. с началом тридцатилетней войны был вынужден покинуть Чехию. Вместе с общиной чешских братьев перебирается в Польшу, в город Лешно. Здесь помимо своей самой известной работы — «Великая дидактика» Коменский написал книгу для родителей «Материнская школа», учебник латинского языка «Открытая дверь языков», учебники по физике и астрономии. В 1650—1654 гг. в Венгрии работает консультантом по школьным вопросам, пытается реорганизовать начальное обучение. В венгерский период создает учебник «Мир чувственных вещей в картинках» (1658), где впервые в истории педагогики иллюстрации использовались в качестве дидактического средства, облегчающего усвоение учебного материала. Учебник произвел подлинную революцию в учебном деле, он неоднократно переиздавался в Европе. Последние годы жизни провел в Амстердаме. До Коменского не существовало целостной теории воспитания и обучения. Он первым через систему взаимосвязанных школ научно обосновал оригинальную дидактическую систему, получившую название классно-урочной.

Корчак Януш (Генрик Гольдшмидт) (1878-1942)

Польский педагог, врач, общественный деятель, детский писатель. Окончил медицинский факультет Варшавского университета. В течение 8 лет работал врачом-педиатром в детской больнице. В 1911 г. на средства богатых филантропов открыл в Варшаве «Дом сирот», в котором работал с беспризорными детьми. Педагогическая система Корчака изложена в его книге

«Как любить детей», написанной во время Первой мировой войны на фронте.

Перу Корчака принадлежит около 20 книг по воспитанию: «Воспитательные моменты» (1919), «О школьной газете» (1921), «Король Матиуш первый» (1923), «Когда я снова стану маленьким» (1925), «Правила жизни» (1930), «Шутливая педагогика» (1939) и др. Основанные на наблюдениях и педагогическом опыте, они раскрывают природу детской индивидуальности, вопросы формирования детского коллектива, развития школьного самоуправления, детской самостоятельности.

В педагогическом творчестве Корчака большое место занимает публицистика. Он печатался в различных журналах (общественных, медицинских, педагогических), поднимая проблемы развития ребенка, его здоровья, воспитания, положения в семье и обществе.

Я. Корчак, помимо руководства работой «Дома сирот» и интерната «Наш дом», преподавал в Институте специальной педагогики, выступал как эксперт в суде по делам несовершеннолетних преступников, вел передачу на радио.

Во время Второй мировой войны погиб в печах Трешлики вместе с персоналом «Дома ребенка» и 200 своими воспитанниками.

В России педагогическая система Корчака была известна еще до революции. Книга «Как любить детей» была напечатана в 1922 г. с предисловием Н.К. Крупской. Затем были годы забвения. В начале 60-х гг. XX в. его вновь «открыли» в СССР. Однако педагогика Корчака не вписывалась в официальную советскую педагогическую доктрину. Его нередко обвиняли в абстрактном гуманизме. Лишь в конце 70-х гг. книги Корчака становятся доступными широкому читателю.

Вошел в историю образования как представитель гуманистического направления в педагогике, отстаивающий идеи полноценности личности ребенка.

Крупская Надежда Константиновна (1869-1939)

Советский педагог, организатор народного образования в СССР. Окончила одно из лучших частных учебных заведений Петербурга — гимназию Оболенской, славившейся своими демократическими традициями. У Крупской рано проявились педагогические способности. С 14 лет стала давать частные уро-

ки. По окончании гимназии училась на историко-филологическом отделении Бестужевских курсов. Увлечшись марксизмом, начала работать учительницей в вечерней воскресной школе для взрослых в рабочем районе Петербурга. Соединяла преподавательскую деятельность с пропагандой марксизма. После ареста была приговорена к ссылке, которую отбывала вместе с В.И. Лениным в Сибири. После ссылки выехала за границу, где принимала участие в подготовке революций 1905—1907 гг. и 1917 г. В эмиграции изучала постановку народного образования, знакомилась с трудами известных педагогов.

В дореволюционный период опубликовала ряд статей в российских педагогических журналах, в которых критиковала царскую школу за отрыв от жизни, формализм преподавания, духовную опустошенность молодежи. В работе «Народное образование и демократия» (1915), дала марксистскую интерпретацию проблем **образования** и воспитания подрастающего поколения, раскрыла истоки трудовой школы и роль труда.

В послеоктябрьский период принимает активное участие в строительстве новой школы. Возглавляет научно-педагогическую секцию Государственного ученого совета (1921—1932), редактирует педагогические журналы, читает лекции, является членом коллегии Наркомпроса. С 1929 г. — заместитель народного комиссара просвещения РСФСР

Внесла крупный вклад в разработку проблем коммунистического воспитания, дошкольного и семейного воспитания, трудового воспитания и политехнического обучения. Стояла у истоков пионерского движения в СССР, была одним из его теоретиков и организаторов. В ряде своих работ сформулировала суть, содержание и принципы деятельности пионерской организации.

За выдающийся вклад в разработку теории обучения и воспитания в 1931 г. была избрана почетным академиком Академии наук СССР, в 1936 г. получила степень доктора педагогических наук.

Лесгафт Петр Францевич (1837-1909)

Русский педагог, врач, основоположник школьной гигиены и врачебно-педагогического контроля в физическом воспитании. Окончил Медико-хирургическую академию, доктор медицины (1865), доктор хирургии (1868).

Вся жизнь и творческая деятельность связаны с Медико-хирургической академией и Петербургским университетом. С 1874 по 1886 г. работал в Главном управлении военно-учебных заведений, где занимался вопросами физического воспитания. Организовывал в воинских частях курсы по подготовке учителей гимнастики, детские площадки, катки, экскурсии для детей из малоимущих семей. Основал первое в России высшее учебное заведение по физическому воспитанию — Высшие курсы физического воспитания (1896), где преподавали И.П. Павлов, А.А. Ухтомский. Создал оригинальную систему физического воспитания, которое не ограничивал оздоровлением и укреплением организма, а тесно увязывал с задачами умственного, нравственного и трудового воспитания.

На основе наблюдений разработал типологию детей, имевшую практическое значение. При описании школьных типов (лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко-забитый, злобно-забитый, угнетенный, идеально-моральный) показал влияние семьи на развитие ребенка. В ряде работ — «Руководство по физическому образованию детей дошкольного возраста», «Семейное воспитание» — доказывал, что при научном подходе можно влиять не только на физическое воспитание детей, но и на формирование воли и характера. Разработал теорию и методику физического воспитания, раскрыл этапы и содержание физического образования на каждом из них. Впервые систематизировал физические упражнения. Большое значение отводил подвижным играм, считая, что игра — это своеобразная деятельность, посредством которой ребенок готовится к жизни, приобретает умения и навыки, усваивает социальный опыт. Идеи и принципы физического воспитания, разработанные Лесгафтом, не потеряли своего значения и сегодня.

Ломоносов Михаил Васильевич (1711-1765)

Первый русский ученый-естествоиспытатель, поэт, историк, просветитель. Родился в семье помора. Начал систематическое обучение в 19 лет. Отличался незаурядными способностями. Учился в лучших учебных заведениях своего времени: Славяно-греко-латинской академии, Петербургском академическом университете, Марбургском университете. С 1745 г. академик Петербургской академии наук. Обладал широкими научными интересами в различных отраслях знаний: химия, физика, исто-

рия, геология, филология и др. Заложил основы физической химии, выдвинул учение о свете, создал ряд оптических приборов, описал строение Земли, был автором трудов по российской истории, основал первую в стране химическую лабораторию.

Ломоносов был не только крупнейшим ученым своего времени, но и выдающимся просветителем. С его именем связано открытие Московского университета (1755). Принял активное участие в разработке основных документов, определявших содержание образования и порядок функционирования университета и гимназии. Выдвинул идею открытия университетов в ряде российских городов, участвовал в создании Академии художеств в Петербурге.

Высоко оценивал роль гуманитарных наук в образовании и воспитании юношества. Был убежден, что основой обучения должен быть родной язык. Особое значение в деле патриотического воспитания молодежи отводил истории. В последние годы **ЖИЗНИ** издал «Краткий российский летописец с родословием» и «Древнюю российскую историю...», где дал анализ происхождения русской культуры и государственности, опровергавший норманнскую теорию.

Ломоносов вошел в историю образования как автор первой в России хрестоматии мировой литературы — «Риторика» (1748), первого научного труда по грамматике русского языка — «Русская грамматика» (1757). Его книги в течение долгого времени были лучшими российскими учебниками по риторике и грамматике, выдержавшими не одно издание и переведенными на иностранные языки.

Как ученого, Ломоносова отличала четкая гражданская позиция, патриотизм. Будучи по духу и интересам глубоко русским человеком, отстаивал идею развития подлинно национальной высшей школы, воспитания собственных научных кадров, создания условий для подготовки отечественных ученых на родине, вел непримиримую борьбу с засильем иностранной профессуры в Академии наук и Московском университете.

Монтессори Мария (1870-1952)

Известный итальянский педагог, сторонница свободного воспитания. Была первой женщиной в Италии, получившей степень доктора медицины (1896). Широко известным имя Монтессори

сделала предложенная ею система воспитания детей в возрасте от 5 до 12 лет, описанная в работах «Дом ребенка» и «Метод научной педагогики» (1909).

После окончания Римского университета работала ассистентом в психиатрической клинике. Занимаясь с умственно отсталыми детьми, разработала методы развития органов чувств. Придавала огромное значение сенсорному воспитанию, которое считала основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте. Предложила систему дидактических материалов для развития у детей слуха, зрения, осязания. Ребенок, работая с этими материалами, самостоятельно обнаруживал и исправлял ошибки, что, по мнению Монтессори, способствовало самовоспитанию и самодисциплине. В 1907 г. стала применять свои идеи на практике в Доме ребенка — дошкольном учреждении для бедняков, открытом в Риме.

После того как к власти пришел Муссолини, Монтессори эмигрирует. За границей она активно пропагандирует свои педагогические идеи: открывает школы, работающие по ее системе, организует международные конгрессы. В последние годы жизни возглавляла Институт педагогики ЮНЕСКО в Гамбурге.

Педагогика Монтессори имела много последователей в России, где еще до революции были известны ее работы, действовали курсы по овладению ее методикой. В советский период в Москве и Ленинграде по системе Монтессори работали два детских сада. В 1927 г. они были реорганизованы и имя педагога предано забвению. Интерес к педагогике Монтессори в СССР вновь возник на волне перестройки. В настоящее время педагогическая система Монтессори широко известна в мире. По ее методике работают детские сады и начальные школы.

МакаренкоАнтонСеменович(1888-1939)

Известный советский педагог и писатель. После окончания Кременчугского городского училища и Высших педагогических курсов при нем стал работать учителем железнодорожного училища на Украине. События 1905-1907 гг. оказали огромное влияние на Макаренко. Он участвовал в съездах учителей, увлекался творчеством Горького. В 1917 г. с золотой медалью окончил Полтавский учительский институт. В сентябре 1920 г. создал

и возглавил трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей близ Полтавы, где на практике осуществил обучение и воспитание в сочетании с производительным трудом.

С 1927 г. участвовал в организации детской трудовой Коммуны им. Дзержинского в пригороде Харькова. В 1937 г. переехал в Москву и посвятил себя литературной и общественно-педагогической деятельности. Система педагогических взглядов Макаренко изложена в его статьях, выступлениях, докладах, литературно-художественных произведениях. Широкую известность педагогу принесли его книги «Педагогическая поэма» (1933—1935), «Флаги на башнях» (1938), «Книга для родителей» (1937).

При жизни Макаренко официальная педагогика настороженно относилась к «рядовому», «провинциальному практику», чьи идеи шли вразрез с общепринятыми. Нападки на него в центральной педагогической прессе, на съездах и совещаниях педагогических работников были постоянными. Макаренко был сильной, незаурядной личностью, творчески подходил к решению вопросов воспитания и обучения в новых социальных условиях. Он имел свою позицию по ряду вопросов, которую последовательно защищал. С критикой Макаренко выступали Крупская, Луначарский и другие известные деятели образования того времени. Его обвиняли в демократизме, чрезмерном увлечении самоуправлением, нарушении принципов трудового воспитания в советской педагогике, педагогическом непрофессионализме и некомпетентности. Трактовка его работ в советский период носила ярко выраженный односторонний характер, публикация трудов проводилась с купюрами и исправлениями, идеологическими штампами. Идеи Макаренко получили большую популярность за рубежом (Германия, Япония), где действовали Макаренко-центры и лаборатории, scrupulously изучавшие и анализировавшие его педагогическое наследие. Открытие в СССР доступа к документам и архивам в середине 1980-х гг. позволило отечественным исследователям дать объективную оценку педагогическому творчеству А.С. Макаренко.

Новиков Николай Иванович (1744-1818)

Русский просветитель, писатель, журналист, книгоиздатель. Выпускал книги для юношества — учебные пособия, научно-популярные издания по российской истории и культуре,

географии, естествознанию, переводные художественные произведения. Известен как издатель сатирических журналов «Трутен», «Пустомеля», «Живописец», «Кошелек» (1770-е гг.), первого русского детского журнала «Детское чтение для сердца и разума» (1785-1789). Создал типографии и развернул сеть книжной торговли в российской столице и провинции. Занимался благотворительностью: на средства от продажи литературы и добровольные пожертвования основал в Санкт-Петербурге две начальные школы для бедных и сирот. Просветительская деятельность Новикова повлияла на творчество А.Н. Радищева, И.А. Крылова, Д.И. Фонвизина и др., сформировала мировоззрение целого поколения.

Основное педагогическое сочинение — «О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний» (1783). Педагогическая программа Новикова изложена в статьях «О раннем начале учения детей», «Об эстетическом воспитании», «О сократическом способе учения» и др. Первым в России стал использовать термин «педагогика» для обозначения науки о воспитании. Цель воспитания видел в том, чтобы «образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами». Педагогические взгляды Новикова отличались последовательностью, самобытностью и расходились с официальной политикой государственного воспитания. Был сторонником гуманного отношения к детям, уважения к личности ребенка. Высказывался против применения физических наказаний. Выделял три аспекта воспитания — физическое, нравственное и умственное, которые рассматривал в тесной взаимосвязи. Большую роль в нравственном воспитании отводил семье. Считал, что обстоятельства семейного воспитания (образ жизни родителей, взаимоотношения в семье, быт, личность воспитателя и др.) могут оказать как положительное, так и отрицательное воздействие на личность ребенка. Руководствовался мнением, что воспитание, образование, развитие — вечные категории, сопровождающие человека на протяжении всей жизни.

Новиков относится к числу просветителей, сумевших взять лучшее из зарубежного педагогического наследия и выработать собственные суждения по вопросам воспитания. После подавления восстания Пугачева подвергся преследованиям. В 1792 г. без суда заключен в Шлиссельбургскую крепость. Спустя 4 года был освобожден без разрешения продолжать свою деятельность.

Песталоцци Иоганн Генрих (1746-1827)

Выдающийся швейцарский педагог-демократ. Разработал теорию трудового воспитания и элементарного образования и апробировал ее на базе экспериментальных учреждений. Родился в Цюрихе в семье врача, образование получил в начальной и латинской школе родного города, а также в высшей школе (коллегиуме). В студенческие годы принимает активное участие в буржуазно-демократическом движении передовой интеллигенции Швейцарии. Общественный подъем 60-х гг. XVIII в. в стране вызвал к жизни появление новых учебных заведений. В Нойхофе в приюте для детей-сирот Песталоцци попытался претворить в жизнь свой идеал народной школы, основанный на сочетании обучения с производительным трудом. Нойхофский опыт получил отражение в ряде статей Песталоцци, а также в его романе «Лингардт и Гертруда». В 1798 г. по поручению правительства направляется в один из кантонов страны, чтобы организовать приют для осиротевших детей, родители которых погибли во время восстания. В городе Станце в здании монастыря открывает приют для 80 воспитанников, организованный по принципу семьи. В короткий срок ему удалось сплотить коллектив воспитанников. Песталоцци ищет новые приемы и методы работы, у него зарождаются идеи о развивающем школьном обучении и элементарном образовании, призванном стимулировать присущее ребенку стремление к деятельности. В 1800 г. во главе с Песталоцци создается Бургдорфский институт — средняя школа с интернатом и учительской семинарией. На базе этого учреждения Песталоцци продолжает разработку своего «метода». В Бургдорфе Песталоцци достигает важных результатов по разработке идеи элементарного образования и частных методик первоначального обучения. Он публикует работу «Как Гертруда воспитывает своих детей» (1801), книги для первоначального обучения «Азбука наглядности, или Наглядное учение об измерении», «Наглядное учение о числе» и др., которые были переведены на ряд европейских языков и принесли ему европейскую славу. Местные власти с подозрением относились к деятельности педагога и рассматривали его институт как «рассадник демократизма». После наступления реакции учреждение Песталоцци переводится во французскую часть Швейцарии, где в 1805 г. педагог открывает институт, состоявший из средней школы и учреждения

по подготовке учителей. Ивердонский институт получил мировую известность. Отсутствие единства среди педагогов, трения в коллективе привели к закрытию института (1825). Песталюцци возвращается в Нойхоф и пишет книгу «Лебединая песня» (1826), которая стала его педагогическим завещанием. В ней он подводит итоги педагогических исканий, пытается вскрыть причины неудач, связанных с реализацией его «метода». Идеи Песталюцци получили живой отклик не только среди современников, его труды и педагогические идеи были востребованы в последующие эпохи.

Петерсен Петер (1884-1952)

Немецкий педагог. Родился в многодетной крестьянской семье. В ранней юности порвал с сельским укладом и уехал учиться в город. В 1908 г. защитил диссертацию на философском факультете Йенского университета. В следующем году, сдав экзамен на право преподавания в старших классах школы, становится учителем школы по подготовке научных кадров в Гамбурге, где проработал около 10 лет. Начало его педагогической деятельности совпало с общественным движением за реформу немецкой школы. Он принимает активное участие в движении за школьное реформирование, выступает в прессе со статьями, в которых излагает свои взгляды на будущее немецкой школы. Был сторонником единой школы. Весной 1920 г. возглавил реальную школу в одном из районов Гамбурга. Философский факультет Гамбургского университета присваивает ему ученую степень по философии и педагогике за работу «История аристотелевской философии в протестантской Германии». В течение трех лет преподает философию и педагогику в университете. В 1923 г. переезжает в Тюрингию, где возглавил кафедру педагогики Йенского университета и фактически стал руководить педагогической семинарией и образцовой школой, на базе которых развернул исследовательскую деятельность. Благодаря своим многочисленным публикациям и практической деятельности становится широко известным в Германии. В глазах прогрессивной педагогической общественности являлся ярким представителем реформаторской педагогики.

Широкую известность принесли Петерсену его работы «Йена-план», «Общая педагогика», «Педагогические исследования». В 1927 г. на IV Международном конгрессе «Всемирного союза за обновление образования» представил педагогической общественности концепцию школы, основанную на поиске новых форм обучения и воспитания в рамках дифференцированного подхода к способностям детей. С этого времени в Европе начинается широкое распространение его модели школы, получившей название «Йена-план».

В условиях нацистской Германии (1933—1945) сумел продуктивно работать в области педагогики. Несмотря на статус благонадежного, находился под наблюдением гестапо. Его жизнь и педагогическая деятельность неоднозначно оценивались современниками. Одни считали его реформатором, другие — консерватором. В довоенный период по приглашению педагогической общественности посетил США, Чили, Великобританию, Южную Африку, где выступал с докладами о своей научной концепции. Жизненность научно-педагогической концепции Петерсена была подтверждена в послевоенный период, когда «Йена-план» распространился во многих странах Западной Европы. Большой интерес к Йена-плану отмечается сегодня в странах Восточной Европы.

Симеон Полоцкий (1629-1680)

Славянский просветитель, педагог, церковный и общественный деятель. Обучался в Киево-Могилянской и иезуитской Виленской академиях (1650—1654). По возвращении в Полоцк в 1656 г. принял монашество в Богоявленском монастыре.

Был одним из ярких проповедников своего времени. Его перу принадлежит около 200 проповедей. В них он поднимал вопросы нравственного и гражданского воспитания подрастающего поколения, подчеркивал роль родительского примера, призывал оберегать детей от праздности, которая «питает все пороки».

Получил разносторонний педагогический опыт, работая в Полоцкой братской школе (1656—1664). Благодаря ему значительно расширилось содержание школьного образования: основательно изучалась грамматика, стали преподаваться риторика

и поэта. С. Полоцкий высоко оценивал роль школьного театра в обучении и воспитании. Считал, что декламация стихов развивает память и речь, а публичные выступления помогают овладению ораторским искусством. Школьный театр был неотъемлемым элементом его педагогической системы. Он сам писал пьесы, к постановке которых привлекал своих учеников.

С. Полоцкий был широко образованным человеком. Он успешно преподавал латинский язык, риторику, пиитику, грамматику, логику, философию и богословие. В 1664 г. переехал в Москву, где в Заиконоспасском монастыре обучал подьячих из Тайного приказа латинскому языку. В 1665 г. преподавал в одной из первых греко-латинских школ в Москве. При дворе царя Алексея Михайловича сумел выделиться благодаря своему педагогическому таланту. В 1667 г. был приглашен наставником к царевичу Алексею, а после его смерти — к царевичу Федору, наблюдал за обучением царевны Софьи и царевича Петра. В 1678 г. открыл в Кремле Верхнюю типографию, первым изданием которой стал «Букварь языка словенска». Особое положение при царском дворе помогало печатать произведения, минуя цензуру. Уделял большое внимание внешнему виду книг (титальному листу), привлёк к работе по их оформлению талантливых художников и гравёров. Подготовил почву для создания высшего учебного заведения в России. Разработал проект устава Славяно-греко-латинской академии. Педагогические взгляды С. Полоцкого нашли отражение в сборниках «Обед душевный», «Вечеря душевная» и др.

Скорина Франциск (1490–1541)

Белорусский просветитель и первопечатник. Родился в Полоцке, где получил начальное образование. Окончил Краковский университет (1506) со степенью бакалавра, затем получил степень доктора философии. В 1512 г. стал доктором медицины в Падуанском университете.

Отличался широкой эрудицией. Хорошо знал языки — чешский, польский, латынь, греческий, церковно-славянский. Был сторонником идеи необходимости просвещения и обучения на родном языке. В 1517 г. занялся книгопечатанием. Первым изданием был «Псалтырь» (1517). В 1522 г. организовал первую

типографию в Великом княжестве Литовском (Вильно), где за 3 года выпустил 22 издания. Наибольшую известность получили «Малая подорожная книжица» (1522), «Апостол» (1525). Перевел всю Библию на славянский язык (в белорусской редакции) и опубликовал 23 книги под общим названием «Библия». К своим изданиям Скорина написал 49 предисловий и 62 послесловия, представляющих собой лекции-беседы или публичные уроки нравственности и благочестия.

Книги Скорины решали задачи не только религиозного воспитания, но и просвещения: помимо толкования религиозных догм в них приводились сведения из истории, географии, филологии, философии, правоведения, высказывания отцов церкви и великих людей (Аристотель, Дарий, А. Македонский, Птолемей и др.).

В эпоху Скорины библейские книги (Псалтырь и др.) служили одновременно школьными пособиями. Их духовно-воспитательное значение для просветителя было неоспоримым. Он считал, что книги утверждают в обществе мудрость, добрые обычаи и нравственность, утешают страждущих и опечаленных, вытесняют из души злобу и ненависть, принося людям умиротворение и покой.

Ф. Скорина стремился приблизить книгу, сделать ее достоянием широкого круга людей. Небольшой объем изданий (для удобства читателя), красивое оформление (орнамент, гравюры), богатство содержания, хороший язык делали их востребованными и доступными. Его книги были настолько совершенны в художественном и техническом отношении, что в течение долгого времени являлись образцом для копирования печатниками Польши, Германии и других стран Европы.

Деятельность Скорины в качестве печатника натолкнулась на мощное противодействие церкви. Из-за преследований он был вынужден сменить много профессий и занятий. В 1530 г. работал секретарем и домашним врачом виленского епископа, в 1535 г. — ученым-садоводом королевского ботанического сада в Праге. Последние годы жизни провел в скитаниях. Вошел в историю как выдающийся белорусский ученый-просветитель, заложивший традиции книгопечатания.

Сухомлинский Василий Александрович (1918-1970)

Родился на Херсонщине в бедной крестьянской семье. После окончания школы-семилетки учился на подготовительных курсах при Кременчугском педагогическом институте. Начал педагогическую деятельность в 1935 г. учителем украинского языка и литературы в сельской школе. Спустя три года, в 1938 г., окончил Полтавский педагогический институт. Во время Великой Отечественной войны был тяжело ранен. После освобождения приехал в родные места и в качестве заведующего районо принял за восстановление школ района. С 1948 г. становится директором Павлышской средней школы на Кировоградчине. Кандидат педагогических наук (1955), член-корреспондент Академии наук СССР (1957).

Расцвет педагогического творчества В.А. Сухомлинского приходится на 1950-60-е гг. Педагогическое наследие Сухомлинского разнообразно и разнопланово. Его занимали различные аспекты воспитания молодого поколения -- идейно-политическое, гражданское, интеллектуальное, нравственное, эстетическое, физическое. Интересовали педагога и проблемы дидактики. Он упорно искал пути укрепления связи школы с семьей. Большое внимание уделял вопросу организации педагогического коллектива, достижения каждым учителем высокого уровня педагогического мастерства. Превратил Павлышскую сельскую школу в настоящую лабораторию передового педагогического опыта. Одним из первых Сухомлинский начал подготовку детей шестилетнего возраста к обучению в школе. Многие инновации, впервые появившиеся именно в стенах Павлышской школы (педагогические консилиумы, уроки этики и психологии семейной жизни, родительская школа и др.), прочно вошли в массовую педагогическую практику.

Центральная часть дидактической системы Сухомлинского — трудовое воспитание. В Павлышской школе была внедрена система трудового воспитания, основой которой были политехническое обучение и общественно полезный, производительный труд учащихся. Трактовал сельскохозяйственный труд как средство развития личности, а не только как путь подготовки учащихся к овладению профессией.

Сухомлинский считал педагогику не только наукой, но и искусством. Придал романтическую окраску внеклассной

и внешкольной работе, деятельности школьной пионерской и комсомольской организаций. Оперировал в воспитательной работе яркими образами, ввел в жизнь школы элементы праздничности, красоты: «Уголок красоты», «Остров чудес», «Сад здоровья», «Яблоня матери», «Праздник розы» и др. Вошел в историю педагогики как педагог-гуманист, разработавший самобытную концепцию воспитания и претворивший ее в деятельности простой сельской школы. Написал ряд литературно-художественных произведений: «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Разговор с молодым директором школы», «Мудрая власть коллектива», «Павлышская средняя школа» и др.

Ушинский Константин Дмитриевич (1824–1870)

Основоположник научной педагогики и народной школы в России. После окончания в 1840 г. гимназии поступил на юридический факультет Московского университета. Блестящие способности и выдающиеся успехи Ушинского-студента были отмечены в университете. В возрасте 23 лет получил назначение исполняющего обязанности профессора камеральных наук (цикл общественно-юридических наук) в Ярославский лицей, где начал свою педагогическую деятельность. Его карьера была прервана в 1849 г., когда после обвинения в неблагонадежности был отстранен от занимаемой должности. Работал в Гатчинском сиротском институте преподавателем русской словесности и географии, а затем инспектором классов (1854–1859). В 1859 г. был переведен на должность инспектора классов (зав. учебной частью) Смольного института благородных девиц, где провел реформу этого учебного заведения: модернизировал учебный план, ввел новые методы обучения и др. Для преподавания в институте пригласил известных педагогов В.И. Водовозова, Д.Н. Модзалевского, Д.Д. Семенова и др. В 1860–1861 гг. — редактор «Журнала Министерства народного просвещения». Сотрудниками Смольного института, недовольными его реформами, был обвинен в атеизме и политической неблагонадежности, после чего оставил педагогическую деятельность. В 1862–1867 гг. жил за границей, где изучал постановку женского образования.

Ушинский был крупнейшим ученым своего времени в области педагогики. Посвятил рассмотрению этой проблемы труд

«Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868—1869). Автор целостной дидактической системы начального обучения.

Выступал против рецептурной педагогики, был сторонником реального образования, отстаивал идею народности воспитания. Среди педагогического наследия Ушинского центральное место занимают учебники для начальной школы «Детский мир» (1861), «Родное слово» (1864), по которым русский язык изучало не одно поколение школьников.

Педагогическая деятельность Ушинского оказала огромное влияние на развитие педагогической мысли в России. В 1947 г. в РСФСР была учреждена медаль им. К.Д. Ушинского, присваиваемая авторам лучших педагогических работ.

Френе Селестен (1896–1966)

Известный французский педагог XX столетия. Разделял взгляды сторонников нового воспитания, критиковал современную ему школу, отвергал традиционные методы обучения и воспитания. Проводил эксперименты в области начального обучения. Основатель и организатор экспериментальных начальных школ (1920—1966). Свой педагогический опыт описал в работах «Педагогические инварианты», «Новая французская школа», «Формирование личности ребенка и подростка». Был издателем и главным редактором журналов «Воспитатель» и «Детское искусство».

Предложил модель начальной школы, работающей на основе самоуправления, — «школьный кооператив». Был противником применения учебников в начальной школе. В 1925 г. посетил СССР в составе делегации зарубежных учителей. В 1927 г. организовал «Кооператив сторонников светской школы», объединивший его последователей. В 20–30-е гг. придерживался левых политических взглядов. Выступал за улучшение положения французских учителей, развитие светской школы.

Педагогическая система Френе получила широкую популярность за пределами Франции. Наряду с достоинствами (развитие познавательных интересов, гуманный характер отношений, использование разнообразных средств обучения, привитие трудовых умений), его школа имеет серьезный недостаток — нарушает принцип систематичности знаний. Основанная Френе федерация

продолжает деятельность, устраивает международные конгрессы, издает педагогическую литературу. В 80-е гг. более 10 тысяч учителей во Франции применяли методы Френе.

Шацкий Stanisław Теофилович (1878-1934)

Советский педагог, организатор системы внешкольного воспитания. Окончил физико-математический факультет Московского университета. Педагогическую деятельность начал в 1905 г. с создания первых в России клубов для детей и подростков рабочих окраин. Совместно с А.И. Зеленко организовал под Москвой летнюю колонию для детей и подростков, в основу деятельности которой положил коллективный труд и самоуправление. Увлечшись культурно-просветительской деятельностью, сплотил вокруг себя группу педагогов-энтузиастов. В дореволюционный период пытался осуществить задачу всестороннего развития ребенка в процессе его деятельности (посильный физический труд, игры, занятия искусством). В 1911 г. организовал на общественных началах летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь» под Калугой. Опыт организации внешкольной работы, основанной на уважении к личности ребенка, содержание и методы работы с детьми, работа мастерских, клубные занятия описал в книге «Бодрая жизнь» (1914), выпущенной в соавторстве с женой В.Н. Шацкой. В 20-е гг. XX в. был привлечен Н.К. Крупской к участию в работе учебно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУС) по составлению новых программ для школ I ступени.

В годы советской власти руководил (1919–1932) созданной им Первой опытной станцией по народному образованию Наркомпроса РСФСР, состоявшей из двух отделений: городского — в Москве и сельского — в Калужской области. Станция представляла собой систему детских садов, школ, внешкольных и научных учреждений, педагогических курсов. Внес значительный вклад в разработку педагогики дошкольного воспитания. Под его руководством были разработаны принципы организации работы с детьми в детском саду по видам деятельности.

Советская школа 20-х гг. XX в. остро нуждалась в педагогической теории формирования личности в социальной среде, поэтому исследования Шацкого имели большое значение. Это

были первые шаги в развитии социальной педагогики в советской России.

Нескончаемая критика в адрес Шацкого, постоянные нападки мешали работе. Его педагогические взгляды были оригинальными и не вписывались в общепринятые идеологические установки. В начале 30-х гг. XX в. он покинул опытную станцию и перешел на должность директора Московской консерватории. В 1934 г. скоропостижно скончался. Был забыт официальной педагогикой. Интерес к его личности и педагогическим взглядам возродился в 1960-е гг.

Штайнер Рудольф (1861–1925)

Австрийский философ и педагог, создатель антропософии. Родился в Австро-Венгрии в семье служащего. Получил хорошее образование. С 14 лет, чтобы оплатить обучение в вузе, занимался репетиторством, которое стало для него первым педагогическим опытом. В студенческие годы его преподавателем по истории литературы был выдающийся исследователь творчества Гёте профессор К. Шроер, который поддержал увлечение молодого Штайнера наследием Гёте и порекомендовал его в качестве редактора и комментатора издателю, готовившему к изданию собрание естественно-научных сочинений Гёте. После окончания Венской технической школы Штайнер работает домашним учителем в семье венского коммерсанта, один из детей которого считался душевно больным, и Штайнеру пришлось искать особую методику обучения. Он подготовил своего воспитанника не только к сдаче экзамена на аттестат зрелости, но и к поступлению в университет. В 1890 г. Штайнер снова начинает работать в архиве Гёте, где готовит к изданию часть научного исследования писателя. Одновременно он трудится над разработкой собственной научно-философской концепции. В 1891 г. защитил докторскую диссертацию, изданную затем в виде книги «Истина и наука». В 1897 г. Штайнер переезжает в Берлин и работает в качестве литературного и театрального критика. Благодаря своей деятельности он вхож в различные круги берлинского общества. Правление школы для рабочих приглашает его преподавать историю и ораторское искусство. В школе Штайнер работает в течение 6 лет, его популярность как педа-

гога среди слушателей огромна. Он много ездит с лекциями по городам Германии, посещает кружки теософов. Прочитанные лекции обобщает в работе «Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки», где он излагает свои педагогические взгляды на развитие ребенка и особенности его мышления. По мысли Штайнера, педагогика, основанная на подлинном познании человека, требует не просто корректировки учебных планов и программ, а особой организации учебного процесса, исходящей не от предписаний Министерства, а из потребностей конкретных детей. Представления Штайнера о школе нового типа были воплощены в 1919 г., когда под его руководством на сигаретной фабрике «Вальдорф-Астория» создается первая школа, принявшая 256 учеников. В основу работы Вальдорфской школы были положены идеи Штайнера: возрастная ориентация учебного плана, закрепление за каждым классом одного учителя, возрождение традиции устного рассказа, эстетический уклон, отмена цифровой отметки и отсева учащихся, изучение двух иностранных языков, коллегиальное управление школой, тесное сотрудничество учителей и родителей и др. Работа школы привлекла внимание педагогической общественности. Штайнера приглашают в Англию, Швейцарию с чтением лекций о Вальдорфской педагогике. К концу XX в. вальдорфская школа превращается в мировое педагогическое движение.

ИЗРЕЧЕНИЯ И МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ, ОБРАЗОВАНИИ, ШКОЛЕ

Воспитание детей — рискованное дело: ибо в случае удачи последствия приобретены ценой большого труда и заботы, в случае же неудачи горе несравнимо ни с каким другим.

Воспитание есть украшение в счастье и прибежище в несчастье.

Демокрит

Не каждый человек способен руководить другим, и не каждый способен побуждать другого к совершению соответствующих действий.

Аль-Фараби

Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые — достойную жизнь.

Аристотель

В любви к детям нужно проявлять меру и разум.

Ф. Манарский

Людьми не рождаются, но делаются путем воспитания.

Э. Роттердамский

Нет стремления более естественного, чем стремления к знанию.

Знать наизусть еще не значит знать.

М. Монтень

Учитель возрастает как личность, если любит детей.

Считай несчастным тот день, в котором ты не усвоил ничего нового и ничего не прибавил к своему образованию.

Я.А. Коменский

Примите за несомненную истину, что какие бы наставления не давали ребенку и какими бы мудрыми уроками благовоспитанности не пичкали его ежедневно, наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится, и образ действий тех, кто ходит за ним.

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

Воспитание делает нас тем, чем мы являемся.

Воспитание, главным образом, должно засеять наши сердца полезными для индивида и общества привычками.

К.А. Гельвеций

Воспитание не всесильно, но оно означает очень многое.

Лучше знать немного, но хорошо, и даже вовсе не знать чего-либо, чем знать плохо.

Если предоставить ребенку расти как растет трава, то когда этот маленький дикарь вырастет... к ребячьей глупости прибавятся буйные страсти 30-летнего мужчины.

Д. Дидро

Истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях.

Ж.Ж. Руссо

Природа! Школа! Жизнь! Если между ними тремя царят дружба и согласие, то человек становится тем, чем он должен быть. ... Однако если природу изгоняют из школы, а в жизни насмеются над школой, то человек вырастает тройным уродом: три головы, шесть рук и все они в непрерывной ссоре.

И.Б. Базедов

Знание в каждой стране служит самой надежной основой благополучия.

Д. Вашингтон

Корень всему злу и добру — воспитание.

И.И. Бецкой

Причина всех заблуждений человеческих есть невежество, а совершенства — знание.

Н.И. Новиков

Человек может стать человеком только через воспитание. Он то, что делает из него воспитание. В воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы.

И. Кант

Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование... без обучения есть цель, лишенная средств.

И. Ф. Герbart

Не в количестве знаний заключается образование, но в полном понимании и искусном применении того, что знаешь.

Воспитывать — значит побуждать.

Ф.В.А. Дистервег

Народ, который имеет лучшие школы, — первый народ; если он не таков сегодня, он станет таким завтра.

Ж. Симон

Первоначальное воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека. Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зрне, человек в возможности.

Воспитание — великое дело: им решается участь человека.

В.Г. Белинский

Настоящее образование есть только самообразование. Оно начинается с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий.

Чтобы быть хорошим воспитателем и наставником, нужно любить ребенка и уметь уважать в нем человеческую личность, его формирующий характер, стремление к самостоятельности и к деятельной мысли.

Готовых убеждений нельзя ни выпросить у добрых знакомых, ни купить в книжной лавке, их надо выработать процессом собственного мышления, которое непременно должно совершаться самостоятельно в нашей собственной голове.

Д.И. Писарев

Злодей и негодяй не родится злодеем и негодяем, а делается им от недостатка нравственного воспитания и бедности.

Н.Г. Чернышевский

Быть человеком — вот к чему должно вести воспитание.

Только то воспитание сулит наиболее шансов на успех, в котором воспитатели сумеют приспособиться к индивидуальности своих воспитанников и ее приспособить к жизни.

Н.И. Пирогов

Главное достоинство преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом.

В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность.

Воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно разжечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойною, ни счастливою.

Дети ненавидят учителей, от которых никогда не дождешься одобрения или признания того, что хорошо сделано.

К.Д. Ушинский

Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, — это дух школы. ...Этот дух школы есть что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью каждого учителя.

Л.Н. Толстой

Обдуманное искусное воспитание может довольно значительно повлиять на физическое и духовное совершенствование личности, на образование... на развитие способностей, в том числе воли, характера, сердца.

Нужно уяснить себе ту мысль, что главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, не в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, их взаимном влиянии.

Общее образование не есть изучение предметов, а есть развитие личности предметами.

П.Ф. Каптерев

У общеобразовательной школы не должно быть других задач, кроме одной — приготовить человека, развить его способности. ...В школе надо учить не только думать, но и чувствовать, а главное — делать.

В.П. Вахтерев

Человеческая личность есть продукт воспитания, так как без воспитания человек остается на ступени жалкого животного, не могущего себе обеспечить даже собственной жизни.

Труд, который затрачивает педагог на дело воспитания, несоразмерим по своей тяжести ни с каким другим интеллектуальным трудом.

Целью всякого воспитания должно быть создание деятельной личности в лучших идеалах общественной жизни, в идеалах истины, добра и красоты.

В.М. Бехтерев

Образование, в истинном смысле этого слова, далеко не тождественно с передачей знаний. Передача знаний есть внешний процесс, между тем как образование есть процесс внутренний, совершающийся изнутри, путем творческой работы личности. Какие бы знания мы не передавали детям... если эти знания не будут творчески переработаны личностью

в одно гармоническое индивидуальное самобытное целое, мы не получим в результате того, что можно было бы назвать истинным образованием.

Воспитывать в человеке нравственные устремления... — самое трудное и вместе с тем, быть может, самое важное в области воспитания. Воспитание физическое и умственное по отношению к нравственному играет, можно сказать, только чисто служебную роль.

К.Н. Вентцель

Необходимость объяснять по нескольку раз одно и то же происходит не от тупости ребенка, а от нашей бестолковости.

Г. Спенсер

Унция опыта значит больше, чем тонна теории.

Дж. Дьюи

Мы полагали, что, таская камни... экспериментирования к искрошившимся стенам старой школы, мы можем перестроить ее... Но этого мало. Для практического улучшения школы необходимо действительное слияние теории и практики

М.Монтессори

Одна из грубейших ошибок — считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке.

Все, что достигается дрессировкой, нажимом, насилием, — непрочное, неверно и ненадежно.

Я. Корчак

В основе воспитания лежит достоинство личности. Взаимное уважение учителя и ученика является одним из главных условий обновления школы.

С. Френе

Нужно стремиться к тому, чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки. А для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильном поступке.

Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему.

А.С. Макаренко

Только то знание делается нашим зрелым достоянием, когда мы приходим к нему, добывая его сами.

Я. Колас

Смысл воспитания, по существу, заключается в том, что благородная мысль, возвышенная идея стали личным стремлением, идеалом, который, одухотворяя человека, открывает перед ним его собственную красоту.

В.А. Сухомлинский

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Зарождение воспитания и школы в первобытном обществе.
2. Система образования и воспитания в государствах Древней Греции (Спарте и Афинах).
3. Взгляды древнегреческих философов на воспитание и обучение (Сократ, Демокрит, Платон, Аристотель).
4. Воспитание и школа в Древнем Риме.
5. Возникновение христианства и его влияние на воспитание и педагогическую мысль.
6. Образование и школа в Западной Европе в Средние века. Средневековый университет.
7. Развитие педагогической мысли в трудах теологов и философов Византии (И. Златоуст, М. Исповедник, С. Богослов и др.).
8. Педагогические взгляды гуманистов эпохи Возрождения (В. де Фельтре, Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Мор, Т. Кампанелла, Э. Роттердамский).
9. Система образования в Западной Европе в период Реформации и Контрреформации. Система иезуитского воспитания.
10. Деятельность и педагогические взгляды Я.А. Коменского.
11. Дидактическая система Я.А. Коменского. Педагогические труды.
12. Педагогическая концепция Дж. Локка «Воспитание джентльмена».
13. Движение Просвещения во Франции. Д. Дидро и К.А. Гельвеций о воспитании.
14. Теория свободного воспитания Ж.Ж. Руссо. «Эмиль, или О воспитании».
15. Педагогическая деятельность И.Г. Песталоцци. Теория элементарного образования.
16. Педагогические взгляды И.Ф. Гербарта и их влияние на школьную практику.
17. Педагогические взгляды Ф.А.В. Дистервега. Деятельность по объединению немецкого учительства.
18. Педагогические взгляды социалистов-утопистов (Ш. Фурье, А. Сен-Симон, Р. Оуэн).
19. Этнопедагогика и ее значение для развития культуры и просвещения.
20. Воспитание, школа и педагогическая мысль в Древней Руси до XII в.

21. Белорусские просветители XII в. (Е. Полоцкая, К. Туровский).

22. Школа и просвещение в Беларуси в период ее вхождения в состав Великого княжества Литовского и Речи Посполитой.

23. Педагогические взгляды белорусских просветителей и гуманистов эпохи Возрождения (Ф. Скорина, С. Будный и др.).

24. Влияние церкви на развитие просвещения на белорусских землях. Католические, протестантские, униатские школы.

25. Братские школы и их роль в формировании национального самосознания славянских народов.

26. Развитие школы в Русском государстве в XVI–XVII вв. Киево-Могилянская и Славяно-греко-латинская академии и их роль в развитии образования.

27. Просветительская деятельность С. Полоцкого.

28. Просветительские реформы начала XVIII в. Организация государственных светских учебных заведений.

29. Вклад М.В. Ломоносова в развитие национальной науки. Московский университет.

30. Разработка содержания образования и воспитания дворянского сословия В.Н. Татищевым.

31. Педагогические взгляды и деятельность И.И. Бецкого. Закрытые сословные учебные заведения.

32. Школьная реформа 1782–1786 гг. в России. Деятельность Ф.И. Янковича по подготовке документов реформы.

33. Школьная политика в России в начале XIX в. Создание государственной системы просвещения.

34. Просветительская деятельность и педагогические идеи декабристов.

35. Общественно-педагогическое движение в России в 60-е гг. XIX в.

36. Развитие системы просвещения в России во второй половине XIX века. Реформы 60-х гг.

37. Педагогическая деятельность Н.И. Пирогова.

38. Педагогические взгляды революционеров-демократов Н.Г. Чернышевского и Н.А. Добролюбова.

39. Педагогическая деятельность К.Д. Ушинского. Его вклад в развитие российской педагогики.

40. Дидактические взгляды К.Д. Ушинского.

41. Философско-педагогические взгляды Л.Н. Толстого. Яснополянская школа.

42. Развитие педагогической мысли в России во второй половине XIX в. (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, Н.А. Корф).
43. Движение за реформу школьного образования в начале XX в. (Западная Европа и США).
44. Педагогические течения конца XIX — начала XX в.
45. Экспериментальный поиск новых подходов к обучению и воспитанию (Дальтон-план, Йена-план и др.).
46. Педагогические взгляды Дж. Дьюи. Лабораторная школа.
47. Строительство советской системы образования и разработка ее теоретических основ в 1917—1930 гг.
48. Вклад советских педагогов 20—30-х гг. в развитие теории и практики образования (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др.).
49. Педагогическая деятельность Н.К. Крупской.
50. Педагогическая деятельность А.С. Макаренко.
51. Теория коллективного воспитания А.С. Макаренко и ее значение.
52. Советская школа в годы Великой Отечественной войны (1941—1945). Белорусская школа в период оккупации.
53. Развитие системы народного образования в СССР с 1945 по 1991 гг. Реформы школьного образования 1958, 1984 гг.
54. Развитие педагогической теории в трудах советских педагогов в 60-70-е гг. XX в.
55. Педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского. Павлышская школа.
56. Реализация идей педагогики сотрудничества в деятельности педагогов-новаторов 70—80-х гг.
57. Школа в Западной Европе и США во второй половине XX в.
58. Реформа высшего образования в Европе (90-е гг. XX в. — 2010 г.). Болонский процесс.
59. Молодежные организации и объединения в конце XX в. Скаутское движение за рубежом.
60. Система образования и педагогическая мысль в Республике Беларусь в 90-е гг. XX в. Школьная реформа 1998 г.

ТЕСТ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

Выберите верное высказывание

- 1. Инициации широко использовались:**
 - а) в рабовладельческом;
 - б) первобытном;
 - в) феодальном обществе.
- 2. Создателем первой в истории образования Академии был:**
 - а) Демокрит;
 - б) Антисфен;
 - в) Платон;
 - г) Пифагор
- 3. В Древней Греции палестра означала:**
 - а) музыкальную школу;
 - б) гимнастическую школу;
 - в) начальную школу;
 - г) школу повышенного типа.
- 4. Кто основатель первого в истории образования лицея?**
 - а) Пифагор;
 - б) Ксенофонт;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
- 5. Идеалом афинской системы воспитания был:**
 - а) физически развитый, разбирающийся в военном деле человек;
 - б) всесторонне развитый человек;
 - в) гражданин, ответственный за судьбы страны.
- 6. Кто первым в Древней Греции предложил возрастную периодизацию, в основу которой была положена цифра «7»?**
 - а) пифагорейцы;
 - б) Аристотель;
 - в) софисты;
 - г) Сократ.
- 7. Система обучения в Древнем Риме включала:**
 - а) тривиальные, грамматические и риторские школы;
 - б) гимназии, лицеи, императорские школы;
 - в) школы грамматиста, кифариста, частные школы;
 - г) мусические и гимнастические школы, гимнасии.
- 8. Кто автор классификации школьного курса «семи свободных искусств»?**
 - а) Квинтилиан;
 - б) Платон;
 - в) Боэций;
 - г) Цицерон.

9. Какой из предметов не входил в «семь свободных искусств»?

- а) арифметика; в) поэтика;
б) астрономия; г) риторика.

10. Тривиальная школа в Риме означала:

- а) начальную школу;
- б) школу повышенного типа;
- в) гимнастическую школу;
- г) школу гладиаторов.

11. Кто автор книги «Об образовании оратора»?

- а) Цицерон; в) Плутарх;
б) Сенека; г) Квинтилиан.

12. Какие типы школ сложились в Европе в раннем Средневековье?

- а) приходские, монастырские, соборные;
- б) тривиальные, грамматические, риторские;
- в) мусические, гимнастические, философские.

13. Первым в Европе по времени создания средневековым университетом был:

- а) Саламанкский; в) Кембриджский;
б) Парижский; г) Болонский.

14. Какой факультет выполнял функции подготовительного отделения в средневековом университете?

- а) богословский; в) философский;
б) артистический; г) общий.

15. В основу гуманистического образования было положено изучение:

- а) естественных наук;
- б) богословия;
- в) семи свободных искусств;
- г) древних языков и античного культурного наследия.

16. Что означает слово «университас», от которого происходит «университет»?

- а) общность;**
- б) открытие;**
- в) совокупность;**
- г) польза.**

17. Кто автор первого в мире трактата о воспитании женщин?

- а) В. де Фельтре; в) М. Монтень;
б) Х.Л. Вивес; г) Т. Мор.

18. Кто из гуманистов эпохи Возрождения написал свое знаменитое произведение об идеальном городе-государстве, сидя в тюрьме?

- а) Ф. Рабле; в) М. Монтень;
б) Т. Кампанелла; г) Э. Роттердамский.

19. Профессия «книжник» в Древнем Новгороде означала:

- а) переписчик книг;
б) продавец книг;
в) собиратель книг.

20. Автором первого белорусского букваря был:

- а) Ф. Скорина; в) С. Полоцкий;
б) С. Будный; г) С. Соболь.

21. Кто инициатор создания Славяно-греко-латинской академии?

- а) М.В. Ломоносов; в) С. Полоцкий;
б) Петр I; г) Л. Зизаний.

22. Заслуга теоретической разработки и обоснования классно-урочной системы принадлежит:

- а) И.Г. Песталоцци; в) И.Ф. Гербарту;
б) Ф.А.В. Дистервегу; г) Я.А. Коменскому.

23. Какой принцип обучения известен под названием «золотого правила дидактики»?

- а) сознательности; в) прочности;
б) наглядности;) системности.

24. Какая из нижеперечисленных работ принадлежит перу Ж.Ж. Руссо:

- а) «Великая дидактика»;
б) «Мысли о воспитании»,
в) «Эмил, или О воспитании»;
г) «Мир чувственных вещей в картинках».

25. Основным трудом Я.А. Коменского считается:

- а) «Великая дидактика»;
б) «Родное слово»;
в) «Мир чувственных вещей в картинках»;
г) «О воспитании»,

26. Автор концепции воспитания джентльмена:

- а) Ж.Ж. Руссо; в) К.А. Гельвеций;
б) Дж. Локк; г) Ф.А.В. Дистервег.

- 27. Кто автор учения о ступенях обучения?**
а) Ф.А.В. Дистервег; в) Ф. Фребель;
б) И.Ф. Гербарт; г) И.Г. Песталоцци.
- 28. Кто из немецких педагогов за свою деятельность получил почетное звание «учитель немецких учителей»?**
а) И.Ф. Гербарт; в) Ф.А.В. Дистервег;
б) В. Ратке; г) И. Штурм.
- 29. Кто попытался на практике соединить обучение с производительным трудом?**
а) И.Г. Песталоцци; в) Ф.А.В. Дистервег;
б) Ж.Ж. Руссо; г) К. Базедов.
- 30. Какая книга стала основным учебным пособием для русской школы в конце XVIII в.?**
а) «Российская грамматика»;
б) «О должностях человека и гражданина»;
в) «Закон Божий»;
г) «История государства Российского».
- 31. В каком году в России было создано Министерство просвещения?**
а) 1802; в) 1863;
б) 1789; г) 1825.
- 32. На сколько учебных округов была разделена Российская империя по Уставу 1804 г.?**
а) 4; в) 8;
б) 6; г) 5.
- 33. Кто из российских министров просвещения был автором концепции развития просвещения на основе «православия, самодержавия и народности»?**
а) И.Д. Делянов; в) С.С. Уваров;
б) П.Н. Игнатьев; г) Д.А. Толстой.
- 34. В каком учебном заведении России на изучение древних языков отводилось 40 % учебного времени?**
а) университет;
б) классическая гимназия;
в) дворянский институт;
г) лицей.
- 35. Какое учебное заведение было создано в Петровскую эпоху?**
а) Смольный институт; в) кадетский корпус;
б) цифирная школа; г) лицей.

- 36. У истоков создания Смольного института благородных девиц стоял:**
- а) И.И. Бецкой;
 - б) Ф.И. Янкович;
 - в) М.В. Ломоносов;
 - г) Екатерина II.
- 37. В дореволюционной России священнослужители готовились:**
- а) на теологических факультетах университета;
 - б) в духовных семинариях;
 - в) в православных академиях;
 - г) в приходских школах.
- 38. Кто автор книги «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»?**
- а) П.Ф. Каптерев;
 - б) И.Ф. Бунаков;
 - в) К.Д. Ушинский;
 - г) В.И. Водовозов.
- 39. Проблема общечеловеческого воспитания в русской педагогике была впервые поднята:**
- а) Н.И. Пироговым;
 - б) А.Я. Гердом;
 - в) К.Д. Ушинским;
 - г) Л.Н. Толстым.
- 40. Автором какой системы обучения является Е. Паркхерст?**
- а) план Трампа;
 - б) белл-ланкастерская;
 - в) Йена-план;
 - г) Дальтон-план.
- 41. Представителями экспериментальной педагогики были:**
- а) Ж. Маритен, А.Н. Уайтхед;
 - б) Ж.П. Сартр, К. Ясперс, Д. Адамс;
 - в) А. Лай, Э. Мейман, А. Бине, О. Декроли.
- 42. Какая система индивидуализированного обучения известна под названием «Лабораторный план»?**
- а) Говард-план;
 - б) Дальтон-план;
 - в) Виннетка-план;
 - г) Йена-план.
- 43. Основоположник Вальдорфской школы:**
- а) К. Уошбёрн;
 - б) Е. Паркхерст;
 - в) Р. Штайнер;
 - г) П. Петерсен.
- 44. Какой документ относится к первым постановлениям советской власти в области обучения и воспитания?**
- а) «Концепция начальной школы»;
 - б) «Манифест об образовании»;
 - в) «Положение о единой трудовой школе»;
 - г) «Декларация о всеобщем образовании».

- 45. Первым наркомом просвещения в Советской России был(а):**
а) Н.К. Крупская; в) М.Н. Покровский;
б) А.В. Луначарский; г) А.С. Бубнов.
- 46. В какой период в советской школе получили распространение комплексные программы?**
а) 40-е гг.; в) 1917;
б) 20-е гг.; г) вторая половина 30-х гг..
- 47. Какое опытно-показательное учреждение возглавлял СТ. Шацкий?**
а) школу-коммуны;
б) колонию им. А.М. Горького;
в) первую опытную станцию;
г) коммуны им. Ф. Дзержинского.
- 48. Авторство книги «Трудовая школа» принадлежит:**
а) Н.К. Крупской; в) СТ. Шацкому;
б) А.С. Макаренко; г) П.П. Блонскому.
- 49. Кто организовал «Академию социального воспитания»?**
а) М.М. Пистрак; в) В.В. Зеньковский;
б) СТ. Шацкий; г) П.П. Блонский.
- 50. Как называлась детская трудовая колония, созданная А.С. Макаренко?**
а) Первая опытная станция;
б) Бодрая жизнь;
в) им. М. Горького;
г) школа-коммуна.
- 51. Какое образование давал рабфак?**
а) начальное; в) среднее специальное;
б) среднее; г) высшее.
- 52. Кто является основоположником теории коллектива в советской педагогике?**
а) П.П. Блонский; в) А.С. Макаренко;
б) А.П. Пинкевич; г) М.В. Крупенина.
- 53. Какая форма трудового воспитания было предложена А.С. Макаренко?**
а) детский отряд; в) дежурный отряд;
б) пионерский отряд; г) сводный отряд.

54. Кто автор книги «Сердце отдаю детям»?
- а) В.А. Сухомлинский; в) А.С. Макаренко;
 - б) А.В. Луначарский; г) Н.К. Крупская.
55. В каком году в СССР было принято решение о введении пяти-балльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся?
- а) 1944; в) 1931;
 - б) 1958; г) 1928.
56. К какому времени относится создание профессионально-технических училищ (ПТУ) в СССР?
- а) конец 1980-х гг.; в) конец 1950-х гг.;
 - б) конец 1930-х гг.; г) конец 1940-х гг.
57. Когда был принят «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»?
- а) 1934 г.; в) 1958 г.;
 - б) 1948 г.; г) 1964 г.
58. Кто является автором книги «Разговор с молодым директором школы»?
- а) М.Н. Скаткин; в) В.А. Сухомлинский;
 - б) Ю.К. Бабанский; г) И.Ф. Харламов.
59. Какой учебный предмет преподавал В.А. Сухомлинский?
- а) математику;
 - б) украинский язык и литературу;
 - в) физику;
 - г) историю.
60. Кто предложил использовать при обучении наглядные схемы — «опорные сигналы»?
- а) Ш.А. Амонашвили; в) С.Н. Лысенкова;
 - б) И.П. Иванов; г) В.Ф. Шаталов.
61. Кто ввел в начальной школе комментированное управление и сигнальные карточки?
- а) Е.Н. Ильин; в) И.П. Волков;
 - б) С.Н. Лысенкова; г) Ш.А. Амонашвили.
62. Кто является автором коммунарской методики?
- а) И.П. Волков; в) М.П. Щетинин;
 - б) И.П. Иванов; г) В.Ф. Шаталов

63. Реформы образования 60–70-х гг. XX в. в мире были направлены на:

- а) введение всеобщего высшего образования;
- б) повышение результативности обучения;
- в) расширение контингента обучаемых на всех ступенях и преобразование многотипных школ в единую модель средней школы.

64. Реставрация гимназий и лицеев в СССР началась:

- а) в середине 80-х гг.; в) в начале 90-х гг.;
- б) в 20-е гг.; г) в 70-е гг. XX в.

65. В мире общепризнанно, что вершиной высшего образования является:

- а) отраслевой вуз; в) академия;
- б) университет; г) колледж.

66. Самыми престижными типами частных школ на Западе являются:

- а) конфессиональные; в) школы-магниты;
- б) независимые; г) экспериментальные;

67. Наиболее острой проблемой современного образования считается проблема:

- а) повышения качества;
- б) дифференциации;
- в) нехватки педагогических кадров;
- г) совершенствования системы управления.

68. Создание интегрированных курсов в средней школе рассматривается как средство:

- а) снижения учебной нагрузки учащихся;
- б) сокращения времени на прохождение школьной программы;
- в) привлечения внимания к учебному предмету;
- г) объединения учебного материала из разных областей знаний.

69. Когда началась школьная реформа в Республике Беларусь?

- а) 1996; в) 2001;
- б) 1998; г) 1984.

70. Какая школьная модель внедряется в ходе реформы в Республике Беларусь?

- а) 4+6+2; в) 5+4+3;
- б) 6+3+3; г) 4+5+3.

ГЛОССАРИЙ

Аванкулат	Обычай воспитания детей у дяди с материнской стороны в родовой общине
Азбуковник	Рукописная книга, в которой помещались сведения по грамматике, арифметике, религиозно-нравственные поучения
Академия	Философская школа, открытая Платоном в 387 г. до н.э., где изучалась диалектика, этика, математика
Бакалавр	Первая академическая степень в высшем образовании
Берестяные грамоты	Древнерусские письма и документы, процарапанные на бересте. Найдены в Новгороде, Пскове, Смоленске, Витебске и др.
Братские школы	Учебные заведения при братствах (национально-религиозных общественных объединениях), распространенные у городского населения Украины и Беларуси
Воскресные школы	Учебные заведения для непривилегированных слоев населения, в которых обучение проводилось по воскресеньям. Получили распространение в отдельных странах с середины XIX в.
Высшие женские курсы	Частные женские высшие учебные заведения университетского типа в дореволюционной России
Гильдейские школы	Школы, создаваемые третьим сословием для обучения ремеслам и грамоте
Гимназия	Среднее общеобразовательное учебное заведение гуманитарно-филологического направления
Грамматическая школа	Школа повышенного типа, впервые возникшая в Древнем Риме, где подростки 12–15 лет обучались праву, языкам
Греко-латинские школы	Школы, открытые в XVII в. при монастырях в Москве с целью обучения языкам
Иезуитские школы	Школы, созданные орденом иезуитов и преследовавшие задачи воспитания юношества в духе преданности католицизму
Инициации	В первобытном обществе обряд посвящения подростков во взрослые

Кадетские корпуса	Средние общеобразовательные закрытые военно-учебные заведения для детей дворян в Пруссии и России
Квадривиум	Повышенная ступень традиционного курса обучения в период Средневековья, включавшая изучение арифметики, геометрии, музыки и астрономии
Книжники	Лица духовного звания, занимавшиеся перепиской, исправлением и переводом книг на Руси
Латинские школы	Учебные заведения начального или повышенного типа с латинским языком обучения
Лицей	1) Среднее общеобразовательное учебное заведение, готовившее к поступлению в университет 2) В дореволюционной России закрытое мужское дворянское учебное заведение, дававшее высшее образование юридического (реже филологического, математического, педагогического) профиля
Магистр	Академическая степень, средняя между бакалавром и доктором философии
Мастера грамоты	В Древней Руси (XIII–XV вв.) духовные или светские лица, за плату обучавшие детей чтению, письму, счету, молитвам
Мариинские гимназии	Женские учебные заведения, принадлежащие ведомству учреждений императрицы Марии
Монастырские школы	Школы, основанные при монастырях орденами бенедиктинцев, францисканцев, доминиканцев
Мусические школы	Школы в древней Греции, где давалось начальное музыкальное и литературное образование
Народные университеты	Общедоступные просветительские учреждения, способствующие повышению культуры и профессионального мастерства независимо от образовательного уровня и возраста
Палестра	Гимнастическая школа в Древней Греции
Пифагорейцы	Представители философской школы Пифагора, профессионально занимавшиеся вопросами обучения и воспитания молодежи
Приходская школа	Учебно-воспитательное учреждение элементарного типа для населения, живущего в данном церковном приходе

Прогимназия	Неполная средняя школа с четырехлетним сроком обучения в дореволюционной России
Реформаторская педагогика	Течение начала XX в., занимавшееся поиском новых подходов к обучению и воспитанию
Риторская школа	Учебное заведение в Древнем Риме, в котором преподавалось ораторское искусство, давались знания по философии и праву
Семь рыцарских добродетелей	Программа рыцарского воспитания, включавшая охоту, плавание, верховую езду, владение оружием, фехтование, игру в шахматы, умение слагать и петь стихи
Семь свободных искусств	Название цикла дисциплин, составивших основу античной (греко-римской) и средневековой систем образования
Соборные школы	В эпоху Средневековья средние учебные заведения при соборах (епископских кафедрах) в крупнейших европейских городах
Софисты	Странствующие учителя мудрости, открывавшие в городах Древней Греции частные школы, где обучали диалектике, риторике, истории, праву
Схоластика	Религиозная философия, центральной проблемой которой было соотношение светского знания и христианской веры
Тривиальная школа	Начальная школа в Древнем Риме, где свободные граждане обучались грамоте, счету, законам Рима
Тривиум	Низшая ступень традиционного курса обучения в период Средневековья, включавшая грамматику, риторику, диалектику
Ученичество	Форма обучения в эпоху Средневековья, когда мастер за плату брал в обучение нескольких учеников
Цифирные школы	Школы начального обучения, созданные в эпоху Петра I (1714), обучавшие грамоте, письму, арифметике
Факультет свободных искусств	Один из четырех факультетов средневекового университета, первоначально выполнял роль подготовительного отделения