

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра педагогики

А.В. Долгополова

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2008

УДК 379
ББК 74(03)
Д 64

Рецензент: канд. педагог. наук, доц. О.В. Черкасова

Долгополова А.В.

Д 64 История педагогики и образования: учебное пособие /
А.В. Долгополова; Федер. агентство по образованию. – Самара: Изд-во
«Самарский университет», 2007. – 160 с.

Учебное пособие включает содержание разделов курса «История педагогики и образования», рекомендации для самостоятельной работы студентов и подготовки их к семинарам, темы рефератов по курсу и задания для контроля, списки рекомендуемой литературы.

Пособие предназначено для студентов специальности «Социальная педагогика» или студентов бакалавриата педагогики (профиль «Социальная педагогика»), изучающих дисциплину «История педагогики и образования».

УДК 379
ББК 74(03)

© Долгополова А.В., 2008.
© Самарский государственный
университет, 2008
© Оформление. Издательство
«Самарский университет», 2008

ВВЕДЕНИЕ

Изучение истории педагогики и образования – важное условие формирования общей и педагогической культуры, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики воспитания и образования и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма. Кроме того, переосмысление современной педагогической реальности требует ретроспективного изучения событий, их анализа и обобщения.

«История педагогики и образования» является одной из научных дисциплин педагогического цикла и одним из учебных предметов в системе профессионально-педагогического образования. В рамках этого курса излагаются положения одной из отраслей педагогики – «Истории педагогики», предметом которой является развитие теории и практики воспитания, образования и обучения в различные исторические эпохи, включая и современность в контексте ее исторического развития.

История педагогики – это фундаментальная гуманитарная дисциплина, которая интегрирует знания студентов из культурологического и педагогического блоков, так как позволяет раскрыть процесс последовательного проникновения человечества в суть воспитательных и образовательных явлений, выявить особенности практической реализации поставленных педагогических проблем, освоить все богатство культурного наследия.

Данный курс, как учебный предмет, играет важную роль в профессиональной подготовке педагогов на ступени бакалавриата, так как:

- расширяет общий культурный кругозор;
- способствует формированию научного мировоззрения;
- формирует готовность к систематическому самообразованию.

Образовательная цель курса «История педагогики и образования»: развитие у студентов культуросообразного, гуманистически ориентированного мировоззрения, приобщение к «полифонизму» эволюции существующей системы образования и актуальных педагогических проблем; формирование у студентов субъектной позиции по отношению к оценке фактов и явлений прошлого и современным проблемам образования.

Задачи курса:

- раскрыть пути исторического развития педагогической науки,
- раскрыть характер взаимодействия педагогической теории и практики на протяжении истории науки;
- обобщить то положительное, что было накоплено в предшествующие исторические эпохи;
- формировать устойчивый интерес к историческим аспектам образования в научной литературе;
- активно влиять на формирование исторического сознания студентов.

Освоение курса «История педагогики и образования» позволяет студентам реализовать себя посредством:

- формирования историко-педагогической культуры в логике развития основных компонентов исторического сознания;
- выработки творческого педагогического мышления на основе ознакомления с ведущими педагогическими идеями и концепциями прошлого;
- осознания ценности мирового историко-педагогического опыта с точки зрения его прогностической значимости;
- освоения структурированной информации об основных закономерностях, традициях и тенденциях развития педагогической культуры.

Особенность данного курса состоит в установлении разнообразных и разноуровневых связей истории педагогики в социально-культурной схеме с философией, социологией, культурологией, историей религии, экономическими и политическими учениями и другими подсистемами с учетом их взаимной детерминации.

Организационно-педагогическая цель курса: создание условий для формирования исторического сознания и самосознания студентов как основы личностной рефлексии и осознания себя в триаде «прошлое - настоящее будущее».

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЛАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1. Предмет истории педагогики.
2. Задачи истории педагогики и образования.
3. Разделы курса истории педагогики и образования.

1. Предмет истории педагогики

Предмет истории педагогики – развитие теории и практики воспитания, образования и обучения в различные исторические эпохи, включая и современность в контексте ее исторического развития.

При рассмотрении историко-педагогических явлений существовали различные подходы:

- У Ш. Летуэрно доминировал эволюционно-биологический подход, то есть история воспитания и самого общества рассматривалась с точки зрения эволюции человеческого рода.

- В работах П. Монро выделялась философско-этическая сторона педагогических учений и практики воспитания.

- В многотомной истории и педагогики К. Шмидта воспитание рассматривались как составная часть развития культуры.

- Другие авторы рассматривали трансформацию педагогической практики и теории с точки зрения религиозной идеи. Так, П.Ф. Каптерев и П.П. Соколов интерпретировали историко-педагогический процесс с точки зрения соотношения христианской церковно-теологической и светско-реалистической направленности воспитания.

2. Задачи истории педагогики и образования

История педагогики решает научно-теоретические и социально-практические задачи:

- изучать закономерности воспитания как общечеловеческого и общественного явления, его зависимость от изменяющихся потребностей общества; раскрывать связь целей, содержания, организации воспитания с уровнем экономического развития общества, а также с уровнем развития науки и культуры в каждую историческую эпоху;

- выявлять рациональные и гуманистически ориентированные педагогические средства, которые разработали поколения прогрессивных педагогов, осознавших взаимосвязь демократизации воспитания с общественным прогрессом и необходимость соответствия воспитания особенностям психофизического развития личности;

- раскрывать пути развития педагогической науки, характер взаимодействия педагогической теории и практики, обобщать то положительное, что было накоплено в предшествующие исторические эпохи;
- на каждом этапе социально-исторического развития представлять исторически верную картину состояния мировой и отечественной школы и педагогики;
- в целом историко-педагогические знания должны активно влиять на формирование исторического сознания педагогов всех уровней, способствуя дальнейшему совершенствованию образования.

3. Разделы курса истории педагогики и образования

Структура курса истории педагогики и образования определяется стремлением представить историю педагогики в едином потоке всемирной истории человечества. В связи с этим курс истории педагогики и образования делится на следующие разделы:

- воспитание в первобытном обществе;
- школа и воспитание в древнем мире и античную эпоху;
- воспитание и школа в эпоху Средневековья и Возрождения;
- школа и педагогика в новое время;
- школа и педагогика в новейшее время.

Вопросы и задания для контроля

1. В микрогруппах студенты готовят коллаж, отражающий возможные мотивы изучения курса «История педагогики и образования».
2. Каковы межпредметные связи курса «История педагогики и образования» с культурологическими и психолого-педагогическими блоками?
3. Проанализируйте программы курса «История педагогики», которые приводятся в 1-й части хрестоматии А.В. Долгополовой «История образования и педагогической мысли» в статье Т.К. Ахаян «Педагогические очерки к построению курса «История образования». Какая из программ кажется вам наиболее актуальной и логичной?

Рекомендуемая литература

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

История педагогики и образования / под ред. А.И. Пискунова. – М., 2004.

ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ

1. Концепции происхождения воспитания.
2. Происхождение и становление воспитания.
3. Зарождение приемов и организационных форм воспитания.
4. Возникновение неравенства в воспитании в условиях разложения первобытнообщинного строя.

1. Концепции происхождения воспитания

- Эволюционно-биологическая теория (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эспинас), сближающая воспитательную деятельность людей первобытного общества с наблюдаемой у высших животных инстинктивной заботой о своем потомстве.
- Психологическая теория (П. Монро), объясняющая происхождение воспитания присущим детям инстинктивно-бессознательным стремлением подражать взрослым.

2. Происхождение и становление воспитания

Обращение к проблеме происхождения воспитания не только обусловлено логикой научного знания, но и необходимо, по крайней мере, в двух отношениях:

- во-первых, оно помогает представить себе и понять сущность воспитания в реальности конкретно-исторических событий;
- во-вторых, осмысление этой проблемы позволяет более широко взглянуть на ставший столь привычным арсенал педагогических средств.

Социальная функция воспитания заключается в преднамеренной и целенаправленной передаче общественно-исторического опыта подрастающему поколению, в овладении им практическими трудовыми умениями, а также выработанными нравственными нормами и опытом поведения. Без этого последующее развитие общества невозможно. Воспитание является, таким образом, органичной частью общего социального развития и неотделимо от всей истории человеческого общества.

Основные этапы антропогенеза в первобытнообщинное время:

- от 1,5 млн до 300-200 тыс. лет назад
- от 300-200 тыс. до 45-35 тыс. лет назад
- от 45-35 тыс. до 10-8 тыс. лет до н.э.
- от 10-8 тыс. до 1 тыс. лет до н.э.

В период от 300-200 тыс. до 45-35 тыс. лет назад в общинах палеоантропов:

1) создавались относительно более благоприятные условия для роста численности детей, удлинения периода детства, сохранения жизни неспособных участвовать в производстве стариков;

2) с другой стороны, расширение эмпирического опыта орудийной деятельности порождало потребность в его сохранении и продолжении.

В результате этих двух взаимосвязанных явлений детей стали привлекать к трудовой деятельности вместе со взрослыми. В этом совместном труде шло созревание и развитие детей и подростков.

3. Зарождение приемов и организационных форм воспитания

В раннеродовом обществе (35 тыс. лет до н.э.) специально организованное воспитание по-прежнему отсутствовало.

Происходило зарождение приемов и организационных форм воспитания:

- ритуальные обряды;
- игрушки-талисманы;
- упражнения;
- детские игры.

С целью формирования норм поведения у подрастающего поколения применялись специальные средства обучающе-воспитательного характера:

- участие в ритуальных церемониях, праздниках и танцах;
- ритуальные запреты – всякого рода табу, устрашения, одобрение и порицание, предупреждение;
- функцию средства научения выполняло также устное народное творчество: колыбельные и иные песни, мифы.

В 10-8-м тысячелетиях до н. э.

▪ наметился переход от присваивающей (собираательство, охота) формы хозяйствования к производящей (земледелие, несколько позже – животноводство);

▪ с усложнением хозяйственных и социальных связей для воспитания возникла принципиально новая ситуация: зарождение семьи;

▪ начался процесс институционализации воспитания. В этих условиях появилась первая в истории человечества форма воспитания и обучения – **инициация** (совершение магических таинств – ритуальных обрядов посвящения, признания совершеннолетия и перевода юношей и девушек в класс взрослых);

▪ выделилась категория лиц, посвятивших себя обучению подрастающего поколения. Воспитание и обучение в форме инициации исторически предворяли школьное обучение.

5. Возникновение неравенства в воспитании в условиях разложения первобытнообщинного строя

Совершенствование средств производства от использования каменных орудий неолита к производству орудий и оружия из меди (медный век или энолит – 4-3 тыс. до н. э.), затем и бронзы (бронзовый век – 3-2 тыс. до н. э.), наконец в I тыс. до н. э. из железа (так называемый раннежелезный век), интенсификация хозяйственной деятельности сопровождалась разделением труда, отделением земледелия от животноводства.

К охоте, земледелию, скотоводству прибавились прядение и ткачество, гончарное ремесло, обработка металлов и т. д. Между родоплеменными объединениями завязывался обмен, возникла торговля.

Набиравшее силу производство создавало прибавочный продукт. На его основе в общинах зародились предпосылки для появления частной собственности, имущественного и социального расслоения, конституирования родоплеменной знати (вождей, предводителей племен, старейшин, нарождавшегося жречества).

Семья превратилась в экономическую ячейку общества.

Расширилась сфера эмпирических знаний, развивалась астрономия, складывалась агротехника.

К интеллектуальным знаниям не все имели равный доступ. К ним допускался лишь узкий круг избранных лиц – дети родоплеменной знати. Так возникли своего рода закрытые «школы», где шло обучение будущих военачальников, жрецов, врачей и т. д.

Усложнение производства, разделение труда и выделение различных ремесел определили необходимость специализированного профессионального обучения.

Профессиональное мастерство становится достоянием семьи и соответствующего социального слоя, тщательно охраняется от «непосвященных», поскольку приносит выгоду семье и касте в целом. В результате семья ремесленника-мастера становится центром профессионально-ремесленного ученичества.

Вопросы и задания для контроля

1. Дайте характеристику основных этапов развития воспитания в первобытном обществе.

2. Подберите отрывки из художественной литературы, отражающие особенности организации инициации в реликтовых обществах.

3. Какие средства воспитания существовали на ранних этапах развития человечества?

Рекомендуемая литература

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: «Самарский университет», 2005.

Джурицкий, А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джурицкий. – М., 1998. – Разд. IV. – Гл. 2.

История педагогики и образования / под ред. А.И. Пискунова. – М., 2004.

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

Корнетов, Г.Б. Воспитание в первобытном обществе / Г.Б. Корнетов. – М., 1993.

Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учебн. пособ. для вузов: в 2 ч. Ч.1 / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 2000.

Тейлор, Э.Б. Первобытная культура / Э.Б. Тейлор; пер. с англ. – М., 1989.

ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕМ МИРЕ

1. Воспитание и обучение в условиях цивилизаций Древнего Востока.
2. Воспитание и школа в античном мире Средиземноморья.

1. Воспитание и обучение в условиях цивилизаций Древнего Востока

Начало истории школы и воспитания как особых сфер общественной деятельности относится к 5-му тысячелетию до н. э.

Сохранялись и видоизменялись прежние традиции семейного воспитания. Педагогические prerogatives патриархальной семьи были закреплены уже в таких литературных памятниках Древнего Востока, как:

- "Законы вавилонского царя Хаммурапи" (1750 г. до н. э.),
- "Притчи иудейского царя Соломона" (начало 1-го тысячелетия до н. э.),
- индийская "Бхагавадгита" (середина 1-го тысячелетия до н. э.) и др.

В специальной подготовке чиновников, жрецов, воинов постепенно начал складываться и новый социальный институт – школа.

Воспитание стало определяться главным образом общественным и имущественным состоянием человека.

Оно все более отрывалось от непосредственных интересов и потребностей детей и постепенно превращалось в подготовку к взрослой жизни. Это привело к тому, что воспитание стало принимать более жесткий, авторитарный характер.

Качественно менялись способы передачи культурного наследия предков от взрослых к детям. Возникали специальные образовательные структуры для обучения подрастающего поколения.

В эту эпоху завершался дописьменный период истории, когда речь и пиктографическое (рисунчатое) письмо как главные способы передачи информации приблизительно с 3-го тысячелетия до н. э. начали частично дополняться собственно письменностью – клинописной и иероглифической. Письмо становится более сложным и требует специального обучения.

Дальнейшее развитие письма, связанное с появлением сначала слогового (в древней Ассирии), а затем фонетического (в древней Финикии) письма, привело к упрощению и облегчению обучения грамоте, что увеличивало производительные возможности школы.

Начавшееся на исходе первобытной истории отделение умственного труда от физического вызвало к жизни появление новой специальности – учителя.

Закономерно, что своим возникновением первые учебные заведения обязаны служителям культов, ибо религия была носителем идеалов воспитания и обучения. Вместе с тем, в конечном счете, возникновение школ отвечало определенным экономическим, культурным, политическим за-

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

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

Содержание образования выглядело крайне скудным и узкоспециальным, оно закрепляло человека в жестких рамках определенного общественного положения.

К 1-му тысячелетию до н. э. постепенное развитие ремесел, торговли, усложнение характера труда, рост городского населения способствовали некоторому расширению круга людей, которым были доступны школьное обучение и воспитание.

Но абсолютное большинство населения по-прежнему обходилось семейным воспитанием и обучением.

Школа в Междуречье («Дома табличек»). Государства в междуречье Тигра и Евфрата (Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия и др.) имели достаточно стабильную и жизнестойкую культуру. Здесь успешно развивались астрономия, математика, агротехника, были созданы оригинальная письменность, система музыкальной записи, процветали различные искусства.

Почти в каждом городе были и школы, которые появились здесь в 3-м тысячелетии до н.э. в связи с потребностью хозяйства и культуры в грамотных людях – писцах.

Представители этой профессии стояли на достаточно высокой ступени социальной лестницы. Первые заведения, где готовили писцов, получили название «домов табличек» (по-шумерски – *эдуббы*). Оно происходит от глиняных табличек, на которые наносилась клинопись.

С начала 1-го тысячелетия до н. э. писцы стали пользоваться деревянными табличками: их покрывали тонким слоем воска, на котором выцарапывали письменные знаки.

Воссоздать картину школьного образования того времени помогают клинописные глиняные таблички, найденные археологами в развалинах древних дворцов, храмов, библиотек.

Образовательные учреждения впитали традиции патриархально-семейного, ремесленного воспитания и ученичества. В шумерском "Сказании о сотворении мира" и законах Хаммурапи подчеркнуто, что воспитание является родительским долгом.

Семейно-общинный уклад школы сохранялся на протяжении всей истории древневосточных цивилизаций. Главную роль в воспитании детей выполняла семья.

Постепенно эдуббы, превращаясь в центры культуры и просвещения, приобретали определенную автономию. При них возникали крупные книгохранилища, например библиотеки в городах Ниппур (2-е тысячелетие до н. э.) и Ассур (1-е тысячелетие до н. э.). В фондах этих хранилищ насчитывались десятки тысяч табличек.

Первые эдуббы были небольшими учреждениями с одним учителем. Обычно ученики жили дома. В обязанности учителя входило управление школой и изготовление табличек-моделей, которые ученики заучивали, переписывали в таблички-упражнения. В крупных "домах табличек" имелись особые учителя письма, счета, рисования и пр. В таких учебных заведениях мог быть специальный управитель, следивший за порядком и дисциплиной.

Обучение было платным. Оно предусматривало, прежде всего, подготовку к ремеслу писца. Ученикам надлежало научиться профессионально изготавливать глиняные таблички, освоить систему клинописи. За годы учения они должны были изготовить полный комплект табличек с заданными текстами.

Методы и приемы обучения

Основным методом воспитания в школе, как и в семье, являлся пример старших.

Универсальными приемами обучения были заучивание и переписывание.

В позднюю эпоху иногда выполняли упражнения типа диктантов.

Зарождались и иные методы обучения: беседы учителя с учеником, разъяснение учителем трудных слов и текстов. Использовался прием диалога-спора, причем не только с преподавателем или однокашником, но и с воображаемым объектом.

Постепенно процесс образования в "домах табличек" усложнялся.

Вначале школяра учили читать, писать и считать. Следовало запомнить множество клинописных знаков. Постепенно ученик переходил к заучиванию поучительных историй, сказок, легенд, приобретал запас практических знаний и умений, необходимых для расчета строительства различных сооружений, составления торговых, правовых и иных деловых документов.

Обученный в «доме табличек» становился обладателем своего рода интегрированной профессии, получив совокупность различных знаний и умений.

В зависимости от специализации будущие писцы приобретали знания в области грамматики, математики, астрономии и пр.

Выпускник эдуббы должен был знать арифметические действия, хорошо владеть письмом, искусством пения и музыки, уметь выносить разумные обоснованные суждения, разбираться в ритуалах жертвоприношений. Кроме того, он должен был уметь измерять земельные участки, делить имущество, разбираться в тканях, металлах, растениях, понимать язык жрецов, пастухов и ремесленников.

Возникшие в Шумере и Аккаде «дома табличек» постепенно становились своеобразными культурно-просветительскими центрами.

Появляется специальная учебная литература для школ. Так, таблички с первыми методическими пособиями – словарями и хрестоматиями – изготовлены в Шумере в 3-м тысячелетии до н. э. Они содержали поучения, наставления, назидания, выраженные в фольклорной форме, что должно было облегчить процесс обучения.

В период расцвета древнего Вавилонского царства (первая половина 2-го тысячелетия до н. э.) ведущую роль в деле образования выполняли дворцовые и храмовые эдуббы. Они нередко располагались в культовых зданиях – зиккуратах, имели множество помещений для хранения табличек, научных и учебных занятий. Подобные комплексы именовались домами знаний.

Однако образование становится достоянием не только знати и духовенства. Получают распространение частные учебные заведения для средних социальных слоев.

Особое внимание стало уделяться обучению математике. Образованные люди были знакомы с логарифмами, извлечением квадратного и кубического корней. На высоком уровне обучали врачеванию, в пособиях содержались сведения о диагнозе и способах лечения множества болезней. Медицина изучалась и как отрасль магиго-религиозных культов.

В этот период появились эдуббы для девушек из знатных семей. Их обучали письму, религии, истории, математике.

Школа в Древнем Египте. Идеалом древнего египтянина (в 3-м тысячелетии до н.э.) считался немногословный, стойкий к лишениям и ударам судьбы человек. В логике такого идеала шло обучение и воспитание.

Обучению мальчиков и девочек уделялось одинаковое внимание.

Обращенные к детям поучения составлялись в духе подготовки к загробной жизни. Они служили стимулом для формирования нравственности и отражали идею необыкновенной значимости воспитания и обучения ("Подобен каменному идолу неуч, кого не обучал отец").

Принятые в Древнем Египте педагогические методы и приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения.

Ученику надлежало, прежде всего, научиться слушать и слушаться.

Наиболее эффективным способом достижения повиновения считались физические наказания, которые рассматривались как естественные и необ-

ходимые. Школьным девизом были слова, записанные в одном из древних папирусов: "Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал".

К 1-му тысячелетию до н. э. появились различия в понимании того, каким надлежит быть человеку.

Целью обучения становится подготовка к профессии, которой традиционно занимались члены семьи. Таким образом, семья являлась первичным звеном обучения. Свою профессию передавали детям жрецы, музыканты, ремесленники и т. д.

Владение грамотой и профессия писца рассматривались как залог социального благополучия. Приобретение образования требовало немалого труда. Занятия в школе шли с раннего утра до позднего вечера. Нерадивых сурово наказывали.

В эпоху Древнего царства (3-е тысячелетие до н. э.) еще писали на глиняных черепках, коже и костях животных. Но уже в эту эпоху появилась бумага – папирус – из болотного растения того же названия.

Школьные папирусы использовали многократно. Перед очередным употреблением с них смывали ранее написанное.

Писцы ставили в папирусе число, месяц, день, год данного урока. Существовали свитки-пособия, которые переписывали и заучивали.

В ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов. Преподавались знания, которые могли понадобиться для расчетов при строительстве каналов, храмов, пирамид, для определения количества урожая, для астрономических вычислений, использовавшихся, в частности, при прогнозах разлива Нила.

Постепенно специализация обучения усиливалась. Так, в эпоху Нового царства (V в. до н. э.) появляются школы врачей (были накоплены знания и учебные пособия по диагностике и лечению почти полусотни различных болезней).

Воспитание и обучение в Древней Индии. История Древней Индии распадается на две главные эпохи: дравидско-арийскую и буддийскую, рубежом между которыми является VI в. до н. э.

Фактически древнейшими документами об образовании в Индии являются ведийские упанишады – священные наставления, относящиеся к VIII-VII вв. до н.э.

В течение 2-1-го тысячелетий до н. э. территория Индии осваивалась арийскими племенами. На базе отношений коренного населения с завоевателями ариями возник строй, позднее получивший название кастового.

Население было поделено на четыре основные касты. Три высшие касты составили потомки ариев: *брахманы* (жрецы), *кшатрии* (воины), *вайшьи* (земледельцы-общинники, ремесленники, торговцы). Четвертой – низшей кастой – являлись *шудра* (наемные работники, слуги, рабы).

Кастовый строй наложил специфический отпечаток на развитие воспитания и обучения в Древней Индии.

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

В дравидско-арийскую эпоху сложились представления о том, каким должно быть воспитание и обучение.

Каждый должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества так, чтобы сделаться органичным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами считались интеллектуальные достоинства, у кшатриев – сила и мужество, у вайшьев – трудолюбие и терпение, у шудры – покорность.

Сформировался и взгляд на идеальное воспитание (претендовать на такое воспитание могли лишь высшие касты). Согласно этому взгляду человек рожден для насыщенной счастливой жизни. Воспитание предусматривало умственное развитие, духовность, физическое совершенство, любовь к природе и прекрасному, самообладание и сдержанность. Наивысшим проявлением нравственного поведения считалось содействие общему благу.

Свособразной священной и одновременно учебной книгой была также "Бхагавадгита" (1-е тысячелетие до н. э.), написанная в форме бесед мудрого учителя с учеником.

Суть обучения по "Бхагавадгите" состояла в следующем.

Кришна ставил перед Арджуной различные цели, расширяя и углубляя их таким образом, чтобы побудить ученика к самостоятельному поиску истины, научить верным приемам и методам познания.

Процесс обучения сравнивался со сражением, побеждая в котором Арджуна поднимался к совершенству.

К середине 1-го тысячелетия до н.э. в Индии сложилась определенная традиция семейно-общественного воспитания.

На первой ступени – в семье – систематическое обучение не предусматривалось. Для трех высших каст оно начиналось после особого ритуала посвящения во взрослые и ученики – *упанаямы*. Не прошедшие инициацию становились отверженными, их лишали права иметь супругами представителей своей касты, получать дальнейшее образование.

Порядок *упанаямы* и содержание дальнейшего обучения для представителей высших каст не были одинаковыми.

Для брахманов срок инициации приходился на 8-летний возраст, для кшатриев – на 11-летний, для вайшьев – на 12-летний.

У кшатриев и вайшьев программа образования отличалась меньшей насыщенностью, но большей профессиональной направленностью, чем у брахманов. Кшатрии обучались военному искусству, вайшьи – сельскохо-

зайственным работам и ремеслам, брахманы получали фундаментальное образование.

Длительность обучения обычно не превышала восьми лет. Но в исключительных случаях оно продлевалось еще на 3-4 года.

Брахманское образование, прежде всего, носило религиозный характер, включая, однако, грамматические и другие "подсобные науки": правила почитания, правила поведения, науку чисел, астрономию, науку о змеях, этимологию, логику.

Срок брахманского обучения составлял 12 лет.

Программа обычного образования, прежде всего, включала в себя песенки вед, обучение чтению и письму.

Повышенное образование приобретали, как правило, немногие юноши. В его программу входили поэзия и литература, грамматика и философия, математика и астрономия. Содержание повышенного образования было для того времени весьма сложным. (В Древней Индии впервые были введены ноль и счет с помощью десяти знаков, которые в дальнейшем заимствовали арабы и европейцы.)

Порядок обучения в доме учителя во многом строился по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи и, помимо приобретения образования, осваивал правила человеческого общежития. Специальных помещений для учебных занятий тогда не было. Обучение проходило на открытом воздухе. Местом обучения служил обычно дом учителя – гурукула.

Появились своеобразные семейные школы, где мужчины обучали молодежь, устно передавая знания. Это можно объяснить, во-первых, тем, что в Древней Индии записи делали на пальмовых листьях, которые хранились очень недолго. Во-вторых, устное слово считалось наиболее достоверным способом передачи знаний.

Обязанности учеников сводились не только к изучению вед: им следовало помогать по дому, предаваться аскезе, то есть поститься и усмирять плоть.

Учителя поначалу не получали вознаграждения. Подарки имели скорее символическую ценность.

Приобретавшие повышенное образование юноши либо продолжали посещать известного своими познаниями учителя – гуру, либо участвовали в спорах и собраниях ученых мужей.

Вблизи городов начали возникать так называемые лесные школы, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики.

В середине 1-го тысячелетия до н. э. в истории древнеиндийской цивилизации начинается новая эпоха. Существенные изменения в экономической, духовной жизни, в сфере воспитания и обучения создали условия для зарождения новой религии – буддизма, который в свою очередь оказал воздействие на весь уклад жизни древней Индии.

У истоков буддийской традиции обучения стоит Будда, или Шакья-Муни (623-544 гг. до н. э.). С точки зрения его последователей, Будда (Просветленный) достиг высшего духовного совершенства. Он выступал против монополии брахманизма и за уравнивание каст в религиозной жизни и воспитании, проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний (нирвана). По преданию, Будда начинал просветительскую деятельность в лесной школе близ города Бенареса.

Буддизм отверг принцип неравенства каст, обратился к отдельной личности и провозгласил равенство людей по рождению. В буддийские общины принимали представителей любой касты.

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

- стадия предварительная,
- стадия сосредоточенности,
- стадия окончательного усвоения.

В буддийскую эпоху происходят изменения в учебной программе. Главное внимание начали уделять обучению грамматике санскрита, который с I в. н.э. становится ведущим языком в Северной Индии. К этому времени был создан древнейший индийский слоговой алфавит – брахми. Использование алфавитно-слогового письма заметно повышало результативность образования.

Элементарное образование получали в религиозных школах вед и светских учебных заведениях.

В учебных заведениях наставник занимался с каждым учеником отдельно. Учителя получали денежное вознаграждение.

Во II-VI вв. происходит ренессанс индуизма. В этот период, получивший название «необрахманского», взгляды на воспитание претерпевают значительные изменения. Увеличивается число школ.

В школах при индуистских храмах, кроме санскрита, обучали чтению и письму на местных языках.

Определились два типа учебных заведений:

- толь (начальная школа),
- **аграхар** (учебное заведение более высокого уровня).

Аграхары представляли собой своеобразные сообщества гуру и учеников. Программы аграхаров постепенно приближались к жизненным потребностям. Доступ в толи и аграхары был расширен для представителей разных каст.

В ходе развития организованного воспитания и обучения в Древней Индии сложились крупные центры образования: комплексы в Такшашиле (ныне г. Таксила в Пакистане), Наланде (близ г. Бхуванешвара).

Таким образом, организованное воспитание и обучение в Древней Индии прошло длительный путь развития.

Постепенно программа обучения приближалась к практике жизни, становилась более доступной, расширялся социальный круг учащихся.

Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем Китае. В основе богатых и своеобразных педагогических традиций Древнего Китая, как и других первых человеческих цивилизаций, лежит опыт семейно-общественного воспитания, уходящий корнями в первобытную эпоху.

В Китае веками складывался педагогический идеал, который предусматривал воспитание начитанного, внешне вежливого, обладающего внутренним самообладанием человека, умеющего «заглянуть глубоко в себя и установить мир и гармонию в своей душе».

В основе воспитательных отношений лежало уважение младших к старшим. Деятельность учителя считалась весьма почтенной. Приобретение образования было делом крайне важным.

Согласно древним книгам, первые школы в Китае появились в 3-м тысячелетии до н. э. Они назывались *сян* и *сюй*. Сян возникли на месте прибежищ для престарелых, бравшихся обучать и наставлять молодежь. В сюй поначалу учили военному делу, в частности, стрельбе из лука.

Позже для обозначения учебного заведения пользовались словом *сюэ* (учить, учиться). Первые свидетельства о сюэ содержатся в отдельных надписях эпохи Шан (Инь) (XVI-XI вв. до н. э.). В тогдашних сюэ учились лишь дети свободных и состоятельных людей. В программу обучения и воспитания входили шесть искусств: мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадью.

Эпоху Шан (Инь) сменила эпоха Чжоу (XI-III вв. до н. э.). В этот период в школах обучались дети из высокопоставленных слоев (*госюэ*) и менее родовитой знати (*сансюэ*): госюэ – в столице, сансюэ – в провинциальных городах.

Главной целью обучения было освоение иероглифического письма.

Первые иероглифы были высечены на ланцирях черепах и костях различных животных.

С X в. до н.э. стали появляться иероглифы на бронзовых сосудах.

В VIII в. до н.э. стали использовать расщепленный в пластины бамбук и шелковую ткань, на которых писали соком лакового дерева с помощью заостренной бамбуковой палочки.

После того, как в начале II в. н. э. стали изготавливать бумагу и тушь, процесс написания иероглифов и обучения иероглифическому письму стал более простым.

Подход к школьному обучению в Древнем Китае сводился к формуле: легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность школьников.

Китай стоит в ряду древних цивилизаций, где были сделаны первые попытки теоретически осмыслить воспитание и образование. Основные философские школы сформировались в Китае к VI в. до н.э. К ним относились:

- даосизм,
- буддизм
- конфуцианство.

Вопросы и задания для контроля

1. Какой вклад в развитие педагогической культуры внесли народы стран Древнего Востока?
2. Выделите характерные культурные традиции каждой из Великих цивилизаций Востока?
3. Составьте сравнительную характеристику воспитания в Двуречье, Древних Египте, Индии и Китае.
4. Опишите педагогические идеи 2-3 философов-просветителей Древнего Востока.

Рекомендуемая литература

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1998. – Разд. IV. – Гл. 2.

Конфуций и его школа. – М., 1996.

Оппенгейм, А. Древняя Месопотамия: портрет погибшей цивилизации / А. Оппенгейм; пер. с англ. – М., 1980.

Хрестоматия по истории Древнего Востока. – М., 1980. – Ч.1.

2. Воспитание и школа в античном мире Средиземноморья

Древняя Греция

I период. В 3-2-м тысячелетии до нашей эры в Греции, на Крите и некоторых других островах Эгейского моря возникла самобытная культура со своей письменностью. Ее эволюция: от пиктографии к клинописи и до слогового письма.

II период. Времена так называемой архаической Греции (IX-VIII вв. до н.э.). В это время получали воспитание под присмотром наставников-старцев. Греки красноречивы, хорошо знакомы с делами предков и богов,

владеют музыкальными инструментами и письмом, физически крепкие, искусные воины.

III период. Развитие воспитания и зарождение педагогической мысли связано (VI-IV вв. до н.э.) с культурой городов-полисов (государств), когда воспитание заняло особое место в обществе.

Воспитание в Древней Греции. Школы были небольшими – 20-50 учеников с одним учителем. Размещались ученики в доме учителя либо просто на улице города. Писали на коленях. Занимались одновременно дети всех возрастов: пока одни отвечали учителю, остальные выполняли задание. Занятия шли весь день с большим перерывом на обед. Каникул не было – выходные выпадали на городские и семейные праздники.

Платили учителям немного – примерно столько же, сколько зарабатывали средней руки мастера. Социальный статус учителя, особенно в учебных заведениях начального уровня, был весьма низким. Книг было мало. Знания усваивались на слух – с голоса учителя.

На начальное обучение тратилось 6-8 лет, оно заканчивалось примерно к 14-летнему возрасту. Учили начаткам чтения, письма и пения.

Среди государств-полисов Эллиады особо выделялись республиканские Афины и авторитарная Спарта. Эти государства не только представляли различные политические системы, но и во многом олицетворяли противоположные принципы воспитания и обучения.

Воспитание спартиатов преследовало по преимуществу цель подготовить членов военной общины.

До семи лет спартиаты воспитывались в семье на попечении нянек-кормилиц.

Затем полис брал на себя воспитание и обучение подрастающих спартиатов.

Сроки такого воспитания были весьма продолжительными и делились на три этапа:

- 1) с 7 до 15 лет,
- 2) с 15 до 20 лет,
- 3) с 20 до 30 лет.

На первом этапе (7-15 лет) дети поступали под начало воспитателя пайдонома. Они вместе жили, учились, приобретали минимальные навыки чтения и письма, без которых, по словам Плутарха, никак нельзя было обойтись. Зато физическая подготовка, закаливание были чрезвычайно насыщенные.

Мальчиков 14-летнего возраста посвящали в эйрены – члены общины, имевшие определенные гражданские права.

На втором этапе (15-20 лет) воспитания к минимальному обучению грамоте добавляли музыку и пение, которые преподавались несколько более тщательно. Приемы воспитания становились еще суровее.

К 20 годам эйрен получал полное вооружение воина и затем еще в течение 10 лет постепенно приобретал статус полноправного члена военной общины.

Воспитание девочек и девушек-спартиаток мало отличалось от мужского.

Идеал афинского воспитания сводился к многозначному понятию совокупности добродетелей. По сути, речь шла о всестороннем формировании личности, прежде всего с развитыми интеллектом и культурой тела.

Все афиняне до 7 лет получали домашнее воспитание. Затем за мальчиками из состоятельных семей присматривал особый раб – педагог (дословно поводырь). После 7 лет мальчики – дети свободных граждан – получали возможность учиться в частных и общественных учебных заведениях.

Начальное образование давали частные платные школы: *мусические* и *гимнастические*:

- в мусических школах учились школьники 7-16-летнего возраста,
- в гимнастических школах или палестрах – 12-16-летние подростки.

Мусическая школа давала по преимуществу литературное и музыкальное образование с элементами научных знаний. Постигались также азы математики, прежде всего четыре арифметических действия.

В палестрах занимались развитием культуры тела.

Для завершивших пребывание в мусической и гимнастической школах следующей ступенью образования могли стать общественные учреждения – *гимнасии*. В V-IV вв. до н. э. таких гимнасий в Афинах было три: **Академия, Ликей, Киносарг**.

В гимнасиях совершенствовались в образовании юноши 16-18 лет. Акцент делался на упражнениях, укрепляющих и развивающих тело. Одновременно оттачивались и умственные способности.

Вершиной воспитания и образования считалось пребывание 18-20-летних юношей в *эфебии* – общественном учреждении, где находившиеся на службе у государства преподаватели учили военному делу.

Афинская традиция предусматривала для девочек и девушек вплоть до замужества исключительно домашнее воспитание. В семье они получали элементарные навыки чтения и письма, музыкальную подготовку. Уделом женщины было домашнее хозяйство.

Философы Древней Греции

Пифагор (VI в. до н.э.)

Ученые-софисты (V-IV вв. до н.э.)

Сократ (469-399 гг. до н.э.)

Платон (427-347 гг. до н.э.)

Аристотель (384-322 гг. до н.э.)

Воспитание и образование в эпоху Эллинизма. После распада империи Александра Македонского (Ш-I вв. до н.э.) начался период, получивший в науке название эпохи Эллинизма. Система греческого образования распространяется по Средиземноморью, проникает в Причерноморье, на Кавказ, в Среднюю Азию и Индию.

В самих Афинах видоизменилась система школьного образования. Мусическая школа сократила свой курс до 5 лет и потеснила гимнастическое образование. Развилась система физических наказаний. По окончании мусического и гимнастического образования шла новая ступень – грамматическая школа, где учили правильно писать, читать, говорить, давали представление о музыке.

В гимнасиях меньше внимания стали уделять физическому воспитанию, зато увеличился объем теоретического образования.

Утратила свой военный характер эфебия. Она превратилась в своеобразное высшее учебное заведение. Здесь велись разнообразные теоретические занятия по гораздо более углубленной программе, чем в гимнасии. Преподавались грамматика, риторика, философия с элементами математики, физики, логики, этики и т.д. Учащиеся также занимались гимнастикой, воинскими упражнениями. Срок обучения в эфебии равнялся одному году.

Вершиной образования считались философские школы, фактически превратившиеся в высшие учебные заведения.

Всего в Афинах действовали четыре философские школы. Помимо основанных Платоном Академии и Аристотелем Ликей были созданы еще две школы – стоиков и эпикурейцев.

В Эллинскую эпоху возникают новые центры просвещения. К ним в первую очередь следует отнести Александрию – египетскую столицу династии Птолемеев (305-30 гг. до н.э.).

Александрия послужила своеобразным мостом между Элладой и Римом. По словам древне-греческого историка Страбона, в Риме было множество александрийских учителей.

Воспитание, образование и педагогические идеи в Древнем Риме. Ведущую роль в формировании личности юного римлянина играло домашнее обучение и воспитание. В так называемую эпоху царей (VIII-VI вв. до н. э.) уже сложились крепкие традиции семьи, дома как ячейки общества и воспитания. В период расцвета Римской империи семья заметно уступила свои позиции государственной системе образования. Зато на закате римской цивилизации домашнее воспитание вновь становится ведущим.

Первые попытки создания учебных заведений относятся к 449 г. до н.э.

Начиная со II в. до н.э. на организацию школьного обучения в Риме большое влияние оказывала традиция эллинистических центров Античного мира. Однако она имела более практическую направленность. Основная

цель обучения и воспитания была обеспечить определенную карьеру в военном деле или политике.

В первые века нашей эры в Римской империи сложился устойчивый канон содержания, системы и методов образования.

К V в. оформилась *программа семи свободных искусств* с двухчастным делением на *тривиум* (грамматика, риторика, диалектика) и *квадриум* (арифметика, геометрия, астрономия и музыка).

Становление философской мысли, в недрах которой развивались педагогические идеи, происходило под сильным и непрерывным влиянием эллинской традиции. Наиболее известные философы Древнего Рима:

Катон Старший (234-149 гг. до н.э.)

Цицерон (106-43 гг. до н.э.)

Сенека (4 г. до н. э. - 65 г. н. э.)

Квинтилиан (42 г. – ок. 118 г. н.э.)

Зарождение христианской традиции воспитания. В римском обществе в I в. н.э. возникают раннехристианские общины.

Христиане выдвинули новые взгляды на цели, методы и содержание воспитания. Ранние христиане боролись за идеи равенства, отказывались от собственности, выказывали глубокое уважение к труду.

Для христианского воспитания были характерны приоритет веры над знанием и наукой, связь обучения с нравственным религиозным воспитанием, утверждение высокого значения трудового воспитания.

В христианских общинах практиковались коллективные формы обучения, совместное изучение священных текстов, апокрифических произведений, благодарственных молитв. Коллективные формы обучения сочетались с индивидуальными, такими, например, как «духовное очищение» и «внутреннее покаяние», что считалось основой успеха в умственном развитии.

Содержание образования ориентировалось на Библию. Ветхий завет положил начало религиозному воспитанию. Новый завет был создан в христианской среде в I-II в. н. э. и оказал сильное влияние на последующее культурное и духовное развитие всех христианских народов.

Одна из первых *школ катехизиса* возникла в Александрии в 179 г. Она предназначалась для подготовки священнослужителей. В программе этой школы сочетались элементы христианского и античного образования.

В дальнейшем школы катехизиса, в свою очередь, трансформировались в кафедральные и епископальные школы. Впрочем, большинство христиан вплоть до V в. приобретали высшее образование в учебных заведениях античного типа.

Труд для христианина рассматривался как смыслообразующий элемент его бытия. Детям следует прививать уважение к труду, чувство радости от него. Такая оценка роли труда в жизни человека была совершенно новой.

Таким образом, к концу Римской империи складывается традиция принципиально нового – христианского – воспитания. Для нее были характерны:

- особое внимание к личности ученика, его душе;
- приоритет веры над знанием, наукой;
- понимание книжного обучения священному писанию как богоугодного дела;
- неразрывная связь образования с нравственным воспитанием;
- осознание высокой очищающей роли труда и важности организации с ранних лет трудового воспитания, подготовки к физическому воспитанию и духовному труду.

Вопросы и задания для контроля

1. Назовите общекультурные традиции греческих полисов?
2. Составьте библиографию статей из периодических изданий о культуре эпохи Античности.
3. Дайте сравнительную характеристику воспитания на Древнем Востоке и в Античном мире.
4. Заполните сравнительную таблицу педагогических теорий наиболее значительных философов Древней Греции и Древнего Рима.

ФИО Даты жизни	Биография	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

5. Работа студентов со словарем педагогических терминов по эпохе Античности (познакомьтесь с представленными понятиями, дополните их при необходимости):

Абак – счетная доска с полосами, по которым передвигались камешки или кости; применялась для обучения детей вычислениям.

Аггелы – специальные государственные воспитательные учреждения в Лаконии в форме военных лагерей, где находились мальчики от 8 до 15 лет.

Агоны – ежегодные публичные состязания, проводимые до начала соревнования в аггелах.

Академия – философская школа, основанная Платоном близ Афин в IV в. до н.э., названная по имени мифического героя Академа.

Гимназия – государственное воспитательное учреждение в древних Афинах VI-IV вв. до н.э., посещаемое юношами 16-18 лет для занятий литературой, политикой, гимнастикой, философией и подготовки к государственной службе. Наибольшей известностью пользовались гимназии: Академия, Ликей, Киносарг.

Герусия – совет старейшин в Спарте, руководивший всей образовательно-воспитательной системой.

Грамматист – платный частный учитель элементарной грамоты в древних Афинах и Риме, в школе грамматиста детей обучали чтению, письму и счету.

Демос – свободнорожденная малоимущая часть населения, занимавшаяся обычно ремеслом (в том числе учительским) в древних Афинах.

Дидакал – учитель в школе грамматиста в Афинах, который обучал детей чтению, письму и счету.

Калькулятор – учитель арифметики в древнегреческих элементарных школах.

Кифарист – частный учитель в Афинах, обучавший за плату мальчиков 7-14 лет музыке и пению, а также знакомивший их с поэзией.

Киники – представители древнегреческой философской (сократической) школы в IV в. до н.э. Наиболее известный представитель Диоген из Синопа. Основа счастья и добродетелей – отказ от богатства, славы, всех чувственных добродетелей.

Криттия – право молодежи, входившей в военные отряды, убивать любого из илотов, кажущегося подозрительным.

Лакония – юго-восточная часть Пелопоннесского полуострова; в древности на территории Лаконии находился Спартанский полис. Названия Лакония и Спарта употребляются как синонимы.

Лаконичная речь – в спартанской системе воспитания умение четко и кратко отвечать на вопросы.

Литератор – учитель грамоты в первых классах древнеримской начальной школы.

Мусическая школа – частное платное воспитательно-образовательное учреждение в Афинах, включающее литературное, музыкальное образование, знакомство с основами наук: ораторского искусства, политики, этики, философии.

Палестра – гимнастическая школа в Афинах, занятия в которой мальчики с 12 до 14 лет посещали одновременно с мусической школой.

Педагогум – древнеримская школа для детей рабов.

Педагог – образованный раб, преподававший в педагогуме, либо раб, сопровождавший ребенка на занятия.

Педоном – воспитатель в агеллах.

Педотриб – руководитель палестры.

Ритор – учитель красноречия.

Риторские школы – учебные заведения, подготовившие ораторов и политических деятелей.

Сократическая беседа – метод обучения, заключающийся в том, что собеседника подводили к правильным выводам с помощью системы наводящих вопросов.

Софистика – сознательное применение в споре или в доказательствах неправильных выводов (софизмов), т.е. всякого рода уловок, замаскированных внешней правильностью.

Стиль – в древней Греции и Риме стержень для письма.

Стоики – представители философского учения, возникшего в IV в. до н.э.; основные представители: Зенон и Хрисипп.

Эйрены – юноши в возрасте от 15 до 20 лет, зачисленные после проверочного года в военные отряды.

Эфебия – обязательная для свободнорожденных молодых людей школа воинского искусства в Древней Греции.

Эфебы – свободнорожденные юноши 18-20 лет, обучавшиеся военному искусству в эфебии в Афинах.

Ювентус – распространенная в Древнем Риме со II в. до н.э. молодежная образовательная организация, основанная на принципах афинской эфебии.

Рекомендуемая литература

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

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1998. – Разд. IV. – Гл. 2.

Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учебн. пособ. для вузов: в 2 ч. Ч.1 / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 2000.

Платон. Государство // Собр. соч.: в 3 т. / Платон. – М., 1972. – Т.3. – Ч.1.

Фрагменты ранних греческих философов. – М., 1989.

Цицерон, М.Т. О старости, о дружбе, об обязанностях / М.Т. Цицерон. – М., 1974.

Цицерон, М.Т. Тускуланские беседы // Избр. соч. / М.Т. Цицерон. – М., 1975.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981.

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

1. Воспитание и школа в Византии.
2. Образование и педагогическая мысль на средневековом Востоке.
3. Воспитание и школа в странах Западной Европы в эпоху раннего Средневековья.

1. Воспитание и школа в Византии

Развитие образования. В 395 г. Римская империя распалась на Западную и Восточную (Византийскую).

Таким образом, Византия – прямая наследница эллино-римской культуры и образованности.

Однако находившиеся у власти социальные группы не испытывали особого интереса к античному культурному наследию. В истории Византии были периоды, когда устраивались жестокие гонения на сторонников античной образованности. В 529 г. была закрыта Платонова Академия, а затем и большинство школ античного типа.

После крестовых походов в Византии с XIII в. усиливается западное влияние.

▪ Одной из особенностей византийской культуры и педагогической мысли было то, что они формировались на разнородной этнической основе (греко-римляне и другие народы Средиземноморья, Закавказья, Малой Азии, Крыма, Балкан). Доминировал, однако, греческий этнос, пользовавшийся особой поддержкой государства и церкви.

▪ Другая особенность состояла в том, что педагогическая мысль Византии следовала одновременно и античной (в образовании), и христианской (в мировоззрении) традициям.

Уровень образованности в средневековой Византии был весьма значителен и заметно превосходил вплоть до XIV в. уровень образованности в Западной Европе. Социальных ограничений на получение образования не существовало. Образованный человек имел высокий социальный статус.

В Византии, в отличие от большинства средневековых государств, отсутствовала монополия церкви на образование. Светская власть в лице императора диктовала условия и ход развития школьного дела.

Но в отличие от античной традиции, религия занимала ведущее место в школьном обучении и воспитании.

В истории просвещения и педагогической мысли Византии несколько этапов.

1. На первом этапе (IV-IX вв.) заметно воздействие идеологии раннего христианства и традиций античной образованности.

2. Этап IX-XII вв. известен как наивысший подъем просвещения. Его начало связано с деятельностью Константина VII Багрянородного

(913-959): были открыты новые учебные заведения и появились различные труды энциклопедического содержания.

3. Но в XIII-XV вв. просвещение и педагогическая мысль оказались в глубоком кризисе.

Педагогическая мысль Византии

I. До IV-V вв. в Византии особенно влиятельной была античная педагогическая традиция, которую развивали неоплатоники из Афинской Академии, считавшие, что воспитание и обучение должны быть ориентированы на высший духовный мир, на непреходящие идеи.

II. Постепенно усиливалась христианская традиция педагогической мысли. Византийские богословы (Авва Дорофей, Максим Исповедник, Иоанн Дамаскин и др.) в течение VI-XV вв. предложили ряд идей, составивших основы религиозного воспитания и обучения: светская образованность – путь познания божественной истины; путь к совершенству – это, прежде всего, нравственное воспитание, преодоление зла и др.

III. В XIV-XV вв. в педагогической мысли Византии резко усилились клерикальные традиции. Оформилось монашеское направление исихастов, которые крайне отрицательно относились к светской образованности, античному знанию.

Византийское влияние на педагогическую мысль и просвещение. Византия оказала огромное культурное воздействие на государства Востока, Западной и Восточной Европы.

В XIII-XIV вв. важным передаточным звеном византийского влияния сделались европейские университетские центры.

Многие философы-педагоги Византии (Варлаам, Никифор Григора, Акиндин и др.), будучи профессорами европейских университетов, приняли непосредственное участие в становлении школы и педагогических идей Западной Европы.

Однако постепенно культурное влияние Византии на Западную Европу ослабевало, что было связано, прежде всего, с расколом христианской церкви на православную и католическую.

Воздействие византийской образованности испытали Персия и Закавказье. После закрытия в 529 г. Афинской Академии многие ее преподаватели перебрались ко двору персидского шаха.

В интеллектуальных кругах средневековой Армении были хорошо известны педагогические и религиозные труды византийских богословов. В одном из монастырей Абхазии закончил свой жизненный путь Иоанн Златоуст.

Арабы, завоевав в VII в. многие провинции Византии, восприняли существовавшие в них образовательные традиции. Значительное число на-

ставников знаменитого Дома мудрости, созданного в Багдаде (832 г.), были христианами – выходцами из Византии.

Византийцы Кирилл и Мефодий создали славянскую письменность.

Заботами Владимира и других князей в Киевской Руси после принятия православного христианства (988) возникали «школы учения книжного», где преподавались семь свободных искусств и применяли методы обучения, созвучные антично-византийской традиции.

Немало сделали для развития школьного дела в Киевской Руси Кирилл и Мефодий. В русскую культуру органично вошли педагогические идеи Иоанна Дамаскина, Василия Кесарийского, Максима Исповедника, Иоанна Златоуста.

Вопросы и задания для контроля

1. Каково значение византийского просвещения для развития мирового образования?
2. Заполните таблицу педагогических воззрений Иоанна Златоуста.

ФИО Даты жизни	Био- графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

Рекомендуемая литература

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Культура Византии. IV – первая половина VII в. – М., 1984.

Культура Византии. Вторая половина VII – XII в. – М., 1989.

Культура Византии. XII – первая половина XV в. – М., 1991.

2. Образование и педагогическая мысль на средневековом Востоке

Ближний и Средний Восток (VII-XVII вв.). Развитие педагогической мысли в обширном регионе (Иран, часть Средней Азии, Сирия, Египет и Северная Африка), завоеванном в VII-VIII вв. арабами, происходило под влиянием ислама.

Исламский мир воспринял и освоил античную философию, в частности идеи Платона и Аристотеля, заимствовав из нее рационалистический взгляд на человека.

Эволюция культуры, образования, педагогической мысли исламского средневекового мира прошла ряд этапов:

- В раннюю эпоху (VII-X вв.) проблемы воспитания в исламском мире специально не рассматривались. Первые трактаты по воспитанию появляются в XI в. (Авиценна, Абу Хамид аль Газали и др.).

- Время своеобразного восточного Ренессанса наступило в IX-XII вв. Вырос престиж знаний. Арабо-мусульманские ученые глубоко изучили философско-педагогическое наследие античности. Выдвигались идеи гармоничного развития личности. Мыслители Востока пытались проникнуть в суть природы человека. Они стремились учесть социальные и биологические детерминанты воспитания. Особое значение придавалось общественной сущности человека. Главная цель воспитания виделась, прежде всего, в обретении высоких духовных и нравственных качеств.

Наиболее яркими представителями ученых-энциклопедистов средневекового Востока можно назвать:

аль Фараби (870-950);

аль Бируни (970-1048);

Абу Али ал Хусейн ибн Абдаллах ибн ал-Хасан Али ибн Сина (Авиценна) (980-1037);

Абу Хамид аль Газали (1056/59-1111);

Абдурахман ибн Халдун (1332-1406).

Воспитание и обучение в средневековой Индии. Средневековые элементы культуры и образованности зародились после падения империи Гупта (V в.).

При этом сохранилась кастовая система построения общества, что ограничивало доступ к образованию определенным группам населения.

Больше того, даже среди трех высших каст нарастало неравенство в отношении получения образования.

Более демократический характер имела буддийская система образования, которая не принимала во внимание кастовые различия. Буддисты отказались от домашнего обучения, передав образовательные функции монахам.

В буддийских монастырях дети и подростки обучались 10-12 лет. От учеников ждали полного послушания, нарушителей дисциплины изгоняли.

Обучение имело сугубо религиозно-философскую основу. С течением времени программа обогащалась, в содержание обучения были включены грамматика, лексикология, медицина, философия, логика.

Постепенно происходило сближение брахманской и буддийской педагогических традиций, в результате чего сложилась единая культурно-образовательная система.

Эта система пришла в упадок в XI-XII вв., когда значительная часть Индии оказалась под властью вторгнувшихся на ее территорию мусульман.

Многие хранилища рукописей были преданы огню. Мусульманские владыки препятствовали развитию культуры и образования среди коренного населения. Лишь много позже появились властители, которые стали благосклонно относиться к обучению лиц немусульманского происхождения.

Средневековый Китай. Средневековая эпоха заняла в истории Китая громадный временной отрезок – с конца I тысячелетия до н. э. до конца XIX в. Эта эпоха складывалась из ряда периодов, каждый из которых отмечен определенными тенденциями и событиями в педагогической мысли и школьном деле.

При династии Цинь (II в. до н. э.) была упрощена и унифицирована иероглифическая письменность, что заметно упростило обучение грамоте. Была создана централизованная система образования из правительственных (казенных) школ (Гуань сюэ) и частных школ (Сы Сюэ). Эта типология учебных заведений просуществовала до начала XX в.

В период династии Хань (II в. до н. э. – II в. н.э.) появилась бумага. Приобрела достаточно ясные очертания трехступенчатая система образования: начальные, средние и высшие школы.

В эту эпоху официальной идеологией воспитания и образования становится конфуцианство. Классические конфуцианские трактаты делаются главным предметом изучения в школах. Полный учебный курс усвоения конфуцианских канонов был рассчитан на 10 лет. Окончивший курс мог сдавать экзамены на ученую степень, которая позволяла занять место в государственном аппарате.

Особый расцвет культура и образование средневекового Китая переживали в период с III по X в. Расширялась сеть учебных заведений. Развилась система высшей школы, появились первые учебные заведения университетского типа. Произошли важные перемены в государственных экзаменах. К ним стали допускать практически любого человека, независимо от социального происхождения. Вместо устных экзаменов были введены письменные.

Новые краски в палитре образования и воспитания появились при монгольской династии Юань (1279-1368). К общепринятым добавляются монгольская письменность и монгольские школы. В стране действовала обширная сеть учебных заведений (ок. 25 тыс. в 1289 г.). Развитие естественных и точных наук привело к появлению математических, медицинских, астрономических и других специализированных школ.

Важный этап в истории средневекового образования в Китае приходится на время правления династии Мин (1368-1644). В этот период возникли предпосылки для организации всеобщего начального обучения за счет расширения сети учебных заведений элементарного образования.

При маньчжурской династии Цин (1644-1911) китайская школа не претерпела никаких серьезных перемен. Воспитание и обучение по-прежнему определялись неоконфуцианской идеологией. Школьная система и государственные экзамены сохранялись в традиционном виде.

Вопросы и задания для контроля

1. Опишите педагогические идеи 2-3 философов-просветителей средневекового Востока.
2. Какой вклад в развитие педагогической культуры внесли народы стран средневекового Востока?
3. Выделите характерные культурные средневековые традиции каждой из стран Востока?
4. Составьте сравнительную характеристику воспитания средневековых Индии, исламского Востока и Китая.

Рекомендуемая литература

- Бируни, Абу Райхан. Избранные произведения / Абу Райхан Бируни. – Ташкент, 1963.
- Джуринский, А.Н. История педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1999.
- Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1998. – Разд. IV. – Гл. 2.
- Очерки истории школы и педагогической мысли Древнего и Средневекового Востока. – М., 1988.
- Талашев, Х.Х. Общепедагогические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи Средневековья / Х.Х. Талашев. – Ташкент, 1985.

3. Воспитание и школа в странах Западной Европы в эпоху раннего Средневековья

Воспитание и школа. В 476 г. под натиском германских племен пала Римская (Западная) империя. Эта дата – точка отсчета европейского Средневековья, которое завершилось в XVII в.

Факторы, определяющие специфику школы и воспитания:

- христианская традиция;
- влияние античной традиции (содержание школьных программ, комментированный характер обучения, гуманистические идеалы воспитания);

• варварская, дохристианская традиция (основывалась на концепции о необходимости интегрировать человека в определенный клан).

Особую роль играла трехчленная система разделения труда, сложившаяся к XI в. (духовенство, светские феодалы, крестьяне и горожане).

В XIII в. каждое сословие имело определенный образ в собственных глазах и остального общества. Эти социокультурные типы формировать должна была система образования. Представители каждого сословия видели свое предназначение в передаче следующему поколению корпорации. Поэтому универсальной педагогической идеей и практикой в средневековой Европе оказалось *ученичество*.

Ученичество являлось основной формой обучения в среде ремесленников и купечества.

Светские феодалы, помимо школьного обучения, прибегали к *рыцарскому воспитанию*, в основу которого были заложены идеи жертвенности, послушания и одновременно личной свободы, а также и элементы превосходства над остальными сословиями.

В феодальной среде существовало презрительное отношение к книжной школьной традиции. Ей противопоставлялась программа *«семи рыцарских добродетелей»*, в которую входили владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение стихов собственного сочинения, игра на музыкальном инструменте. Но, прежде всего, юношей обучали военному искусству.

К VII в. школы античного типа полностью исчезли.

Вновь организованные *церковные школы* стали преемниками античной традиции. Наиболее заметным проявлением этой традиции была латынь (хотя и искаженная). Она стала языком образованной средневековой Европы. Следы античности наблюдались в программах семи свободных искусств, в методах средневековой школы.

Школьное дело в V-VII вв. оказалось в плачевном состоянии. Церковных школ было мало, царили невежество и неграмотность. Даже верхушка общества была неграмотной.

В период с XII по XV в. школьное образование постепенно выходит за стены церкви и монастырей. В первую очередь это выразилось в появлении так называемых *городских школ* и *университетов* (с лат. – общность, целостность, совокупность).

Университеты родились в системе церковных школ. В конце XII – начале XIII в. отдельные кафедральные и монастырские школы превращаются в крупные учебные центры, которые затем становятся первыми университетами. Так возник Парижский университет (1200), который вырос из Сорбонны – богословской школы – и присоединившихся к ней медицинской и юридической школ.

Подобным же образом возникли другие европейские университеты: в Неаполе (1224), Оксфорде (1206), Кембридже (1231), Лиссабоне (1290).

Сеть университетов довольно быстро расширялась. Если в XIII в. в Европе насчитывалось 19 университетов, то в следующем столетии к ним добавились еще 25 (в Анжере, Орлеане, Пизе, Ферраре, Гейдельберге, Кельне, Вене, Праге, Кракове и других городах).

История первых университетов тесно связана с творчеством мыслителей, давших новый толчок развитию культуры, науки и просвещения (Р. Бэкон, Я. Гус, А. Данте, Дж. Уинкли, Н. Коперник, Ф.Петрарка и др.).

Философско-педагогическая мысль. Философско-педагогическая мысль европейского Средневековья видела главную цель воспитания в спасении души. Основой воспитания признавалось Божественное начало. Вместе с тем, воспитание представляло собой своеобразный сплав религиозного и светского начал.

Носителями христианской педагогики были в первую очередь служители католической церкви. Поэтому в ней заметно присутствие авторитарности, идеалом являлась усредненная верующая личность. Многие идеологи христианства с враждебностью относились к античному, «языческому» воспитанию.

Но, с другой стороны, уже во времена раннего Средневековья существовала небольшая группа христианских богословов и педагогов, которые стремились спасти остатки традиций греко-римского образования.

Важную роль в развитии педагогической мысли раннего Средневековья сыграла *схоластика* (от лат. *scola* – школа). Как философия, она разрабатывала алгоритмы дедуктивных рассуждений, как педагогика – подавала в логически стройном виде христианское вероучение с целью предложить учащимся совершенное систематизированное знание.

В раннюю эпоху (по крайней мере, до XII-XIII вв.) схоластика, в недрах которой развивалась педагогическая мысль, сыграла положительную роль. Она вырабатывала культурные ценности, опиравшиеся на аристотелизм и христианское богословие.

Важную роль в создании новой идеологии обучения и воспитания сыграл философ и теолог Фома Аквинский (1225-1274).

Блестящим ученым-схоластом можно назвать французского богослова и педагога Абеяра (1079-1142).

Известен также автор трактата «О воспитании знатных детей», наставник детей французского короля Винсент де Бове (1190-1264).

Вопросы и задания для контроля

1. Подберите материал, иллюстрирующий особенности организации педагогического процесса в средневековых университетах.

2. Заполните сравнительную таблицу педагогических идей представителей средневековой педагогики и просвещения.

ФИО Даты жизни	Био- графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

3. Проведите анализ средневековых текстов, сделав вывод об устройстве обучения в средневековых школах и университетах.

О школьной науке (XIII в.)

(перевод с латинского С.В. Соловьева по изданию:
Pseudo-Boëce. De disciplina scholarium. Leiden, 1976)

Трактат «О школьной науке» (*De discipline scholarium*) был широко распространен вплоть до XVII в. О его популярности в средневековой Европе свидетельствуют многочисленные издания сочинения и упоминания его различными авторами.

4. ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТА

А) О ЧЕТЫРЕХ ТЕМПЕРАМЕНТАХ

Так как человеческая конституция (*condicio*) основывается, очевидно, [путем сочетания] флегмы, крови, желчи и черной желчи, любой [человек] неизбежно имеет преобладание одной из названных выше [жидкостей].

Действительно, меланхолику, подверженному страху и лени, удобно заниматься в отдаленных и скрытых местах, лишенных шума и получающих мало света, [следует] избегать крайнего переедания и поздних обедов, радоваться умеренному питью для поддержания естественного состояния и в зависимости от того, как потребует иссушение наукой, в меру согреться обильным питьем, дабы стремление к чрезмерным занятиям не вызвало чахотку и удушливое сжатие грудной клетки.

Флегматик же может обучаться предписаниям [наук], даже если здания полны шума и избыточно светом, может подкрепляться бокалами по-полное, согреться разнообразными блюдами и разрушаться, если так можно выразиться, любовью раз в месяц.

Сангвиник, разновидность комплекции которого более благоприятна, может приспособиться ко всем местам [для занятий]. Известно, что он чаще в игре тешится серьезнейшими вопросами, чем если бы один рушил стены, надменно косясь. Однако этому не всегда следует доверять. Ему подобает довольствоваться приятнейшей едой и легким питьем.

Холерик же, с бледным ликом и часто подверженный одиночеству, всегда должен сдерживаться, чтобы из-за чрезмерного шума не излить желчь на всех окружающих и не оскорбить таким образом высокочтимый авторитет магистрата. О, сколь следует избегать оскорбления властей! Известно, что его поддерживает более обильная трапеза и утоляют его [жажду] более крепкие напитки. Однако следует остерегаться, чтобы в его быстрых мыслях от попойки не родилась ужасная свара.

Если же [пиколяру] неизвестна совокупность [свойств] означенного качества [темперамента], пусть он посоветуется с теоретиками, т.е. с физиками, и так познает себя, ибо во многих душах запечатлено "познай самого себя".

Б) ПРЕДПИСАНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО КАЖДОДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

I. О ПОЧТЕНИИ К ПРОФЕССОРУ

Пусть благополучного ученика радует [его] подчинение магистру и, боясь его [магистра], пусть он выражает ему свое уважение и является верным [учеником]. Что негоднее хулителя? Горе унижающему магистра, даже если подобными будут тысячи. Напротив, следует вставать перед входящим [магистром] и в зависимости от времени и места, приветствуя, поклониться ему, а если прикажет, сопровождать его; и, если возможно, поселиться жить вместе с ним, чтобы столь строгий [к занятиям школяр] не мучил себя одного, но, когда будет уместно, к нему приходил, стараясь [что-либо] узнать. Если же ученик не может специально прийти, когда это особенно необходимо, к своему учителю то ли из-за отдаленности места проживания, то ли по другим причинам, пусть он всегда на боку имеет наготове писчие таблички [диптихи], с помощью которых он старательно выразит то, что возникнет в его сознании, и затем расспросит его [магистра] во всех подробностях о том, что вызывает сомнение.

II. О МАТЕРИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Когда возникает подходящее и согласованное сообщество сотрапезников и желание жить вместе в течение года или меньший срок, согласно намерению, то следует [заготовить] летом соль и дрова, осенью зерно и вино, груды козлятины; [все это], столь полезное и необходимое для здоровья, по возможности надо снести в одно место, чтобы из-за нерадения слу-

ги мучная плесень не вызвала одышку, кислота безвкусного вина не смущала тайны сердца, гнилое мясо и [плохо] размолотая соль с заключенным [в них] зловонием не повредили кишечнику, чтобы недостаток дров не заморозил члены и, что еще хуже, чтобы от постоянных набегов [на припасы] не разжирел слуга.

Велика выгода ученику, который снабжает учителя, если имеется такая возможность... О, сколь нелепа нужда магистра!

V. О ПОЛЬЗЕ ДРУЖБЫ

Благоразумный школяр с [присушим ему] постоянством пусть всегда радуется какому-либо сотоварищу, которому он может раскрыть собственную совесть, который старательно поможет при наступлении облачной Фортуны и во время напавшей болезни выкажет себя усердным, а если наступит ужасный мрак смерти, распределит оставшееся имущество; если же [школяр] останется живым [после болезни], он [друг] может поддерживать, кормить, растирать, утешать лежащего, заботиться также о [других] различных вещах. При цветущем здоровье пусть, наоборот, они [оба] радуются книжкам, небольшим вопросам, наперобой [обсуждаемым], похвальным воспоминаниям шаг за шагом, [радуются] благополучному исходу при порицании, приятно отдаваясь многочисленным и разнообразным видам игр. И пусть пребывает среди них чистота взаимного увеселения... Что [может быть] сладостнее, что прекраснее, что, без сомнения, лучше? Ибо в исключительной любви не ищут выгоды. Если обнаружится в отношении чего-либо, относящегося к обучению, зависть, она – бескорытна...

Г) О ТРЕХ УРОВНЯХ СПОСОБНОСТИ

Когда же превосходно одаренный юноша желает приблизиться к величю магистерского титула, необходимо, чтобы он тщательно изучил три состояния, которые Аристотель отмечал в выведении правдоподобия. Среди них [учеников] есть весьма тупые, другие – средние, третьи – очень острые [умом]. Мы видим, что никто из очень тупых никогда не опьяняется нектаром философии. Им нравится соединяться с механикой, а средним [соответствует] политика.

Из замечательно острых [умов] мы выделяем три группы. Некоторые из них довольно острые, другие – средние, третьи – превосходнейшей остроты. Экономика нравится довольно острым; средним же – под лунным сводом наука физика, практика аптекаря; превосходнейше острым, которых он называет наиболее сведущими в философии, – познание общего через опыт единичных вещей. Ибо она [философия] – повелительница тривиума, сила квадриума и счастливое [их] осуществление.

Парижский университет – один из старейших и крупнейший в Западной Европе в эпоху Средневековья. Он был известен школярам уже в XIII в., а в XIV-XV вв. приобрел особый вес в ученом мире.

Европейские университеты, как правило, обладали юридической, финансовой автономией, самоуправлением. Университет подразделялся на факультеты, деятельность которых определялась статутами университета и осуществлялась и контролировалась советами и должностными лицами. Будучи формально независимыми организациями, университеты были более свободны в выборе профессуры и тематики, чем, скажем, монастырские школы. Довольно рано начинает проследиваться связь городской культурной традиции и университетов.

Приводимые ниже документы характеризуют принципы взаимоотношений студентов и преподавателей; методы и формы обучения (лекции профессоров и знаменитые диспуты, актуализирующие знания их участников и развивающие способ их мышления); критерии оценки знаний студента.

ПОРЯДОК ДИСПУТОВ В СОРБОННЕ

В год Господа нашего 1344, в 14-й день ноября, магистр Пьер де Крозо (Crozo), магистр теологии, избранный и утвержденный епископ Санли и главный инспектор коллегии Сорбонны в Париже, полагая, что будет весьма полезно для будущего, если члены упомянутого дома будут заняты полезными упражнениями в диспутах и беседах, пригласив с общего согласия всех членов Сорбонны в большой зал, назначил по обычаю четырех представителей, по одному от каждой "нации", для того чтобы решить, как следует с пользой для участников и честью для этого дома проводить упомянутые диспуты. Эти представители "наций", с пользой прислушавшись к совету многих, постановили:

Первое. Для упорядочения диспутов... следует избрать одного из членов, который будет называться магистром студентов. Он имеет следующие обязанности: первое, летом, когда приор должен приостановить диспуты и когда члены коллегий прекращают свои упражнения, он должен позаботиться о вопросах на весь следующий год, занеся все титулы в специальный список. Он должен прилежно выбрать самые важные и полезные теологические вопросы согласно тексту "Сентенций" по порядку и последовательно из всей книги, без последующих добавлений и так, чтобы вопросы одного года не совпадали с вопросами прошлого или последующего годов.

Второе. Если магистр студентов увидит, что диспутанты плохо понимают друг друга, он должен привести их к взаимопониманию. Если он увидит, что диспутанты спорят не ради установления истины, а из тщесла-

вия, он должен водворить молчание. Если кто-либо не повинуется магистру даже после третьего предупреждения, выраженного словами "Я налагаю на Вас молчание", этот участник должен поставить две кварты вина в конце диспута для всех тех, кто присутствует к моменту его окончания. И магистр студентов должен понуждать его к этому.

Третье. Если случится, что тот, кто должен отвечать на диспуте, по какой-либо причине отсутствует, магистр студентов должен занять его место (как имеет обыкновение делать приор во время собеседований) или найти ему достойную замену.

Четвертое. Если лицо, избранное магистром студентов, не хочет принять это избрание и не приводит достаточных оправданий четырем персонам, специально назначенным приором, то этот человек должен заплатить штраф.

Пятое. Магистр студентов должен назначить вопросы оппоненту и отвечающим по крайней мере за две недели перед каждым диспутом. Если он не сделает этого и по этой причине нарушится диспут, он должен поставить две кварты вина. Господин приор обязан в этом случае наложить такого рода взыскание на упомянутого мастера.

Они далее постановили, что каждое воскресенье... должен происходить честный и полезный диспут. Он проходит так, что оппонент выдвигает главную аргументацию и приводит возражения для того, чтобы другие имели возможность выступить. И он выдвигает не более восьми положений, а каждый из выступающих должен выдвинуть три. И никто не должен приводить двоящихся аргументов, произвольно разделенных или объединенных, или ведущих к невозможности доказательства. Никто не должен также объединять множество аргументов в один. Отвечающий может выставить только три заключения. Каждое из них может подкрепляться чьим-либо авторитетом и разумным доводом, если отвечающий сможет это сделать. Если же не сможет, то либо авторитетом, либо разумным доводом без заключений.

Далее они постановили, что сразу же после выступления главного оппонента выступает магистр студентов, затем приор Дома, затем выступают магистры теологии, если они пожелают, затем бакалавры, после них курсоры (*курсорами называли тех бакалавров, которые изучали Священное Писание и получали право его толкования при условии достижения ими 25 лет*) в том порядке, в котором они достигли степени. Кто закончил читать "Сентенция" первым, должен и выступить первым, и тот, кто прочитал дважды, выступает перед тем, кто прочитал один раз. И тот, кто раньше кончил курс или курсы, выступает перед тем, кто закончил позже. Потом могут выступать и другие члены коллегии, в той последовательности, в какой они поступали в коллегиию. А если по разрешению магистра студентов здесь случится присутствовать посторонним лицам, если это люди хорошей репутации и не столь многочисленны, чтобы помешать

течению диспута, то, если они пожелают, могут выступить. И им разрешается это делать согласно своему званию. Если же на диспуте окажется кто-либо, не имеющий ученой степени, но человек знатного происхождения, либо клирик, или лицо, имеющее какие-либо привилегии, то он может выступать по усмотрению магистра студентов.

СТАТУТ ПАРИЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА О МЕТОДАХ ЧТЕНИЯ ЛЕКЦИЙ. ПОСТАНОВЛЕНИЕ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ (1355)

Были испробованы два метода чтения книг [лекций] по свободным искусствам.

При первом методе магистры философии быстро говорят со своих кафедр, так что ум слушателей может воспринять эти речи, но рука не может записать их. При втором методе магистры говорят медленно, так что слушатели могут записать эти речи в присутствии говорящих. При тщательной проверке и при взаимном сравнении этих двух способов первый из них был признан лучшим, потому что способность обыкновенного ума, выражающаяся в образовании понятий, заранее указывает на желательность подражания ему в наших чтениях. Поэтому мы все, как один, магистры искусств, как читающие лекции, так и не читающие их, будучи специально созданы для этой цели, вынесли следующее постановление:

Все лекторы, как магистры, так и схоляры, на одном и том же факультете, где бы им ни пришлось читать регулярно какую-либо книгу или какой-либо курс на этом факультете или обсуждать какой-либо вопрос в соответствии с тем или с другим методом изложения, должны следовать первому методу чтения в целях наиболее полного развития их способностей, т.е. излагая (лекции) указанным способом, хотя бы никто не мог записать за ними в их присутствии. В соответствии с этим методом должны происходить беседы и обсуждения в университете, и ему должны следовать лекторы и на остальных факультетах.

Нарушителей этого постановления, будут ли это магистры или схоляры, мы лишаем на один год их положения как лекторов, а также лишаем их почестей и должностей и всего, чем их поддерживает наш факультет. Но если кто-либо повторит такой проступок, то мы за первое повторение удваиваем наказание, за второе повторение - учетверяем и т.д. И слушателей, вмешивающихся в исполнение этого постановления и прибегающих с этой целью к крику, свисту или шуму или к бросанию камней, лично или при содействии своих товарищей или споспешников, или каким-либо другим путем, мы лишаем своего общения и устраним из своей среды на один год; и за каждое повторение мы увеличиваем наказание в два или в четыре раза в соответствии со сказанным выше.

ИЗ СТАТУТОВ ВСЕХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПАРИЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (1366)

Первое в отношении факультета теологии мы повелеваем... чтобы все лица, начинающие обучать, и в том числе курсоры, с того момента, когда они начинают учить по "Сентенциям", пусть ходят по городу в одежде, приличествующей их положению, ученой степени и чести упомянутого факультета. Они должны посещать в ней частные классы, церкви и проповеди.

Никто не может быть допущен к обучению по "Сентенциям" в период каникул. Пусть студенты упомянутого факультета возводятся в ученую степень без спешки и в надлежащем порядке. Мы приказываем, чтобы курсоры теологии читали свои книги как положено, комментируя текст и отмечая самые важные главы согласно древнему методу, принятому в упомянутом университете.

Никто из курсоров Библии пусть не осмеливается в одной лекции толковать больше, чем одну главу книги, не считая тех случаев, когда они дают ординарные лекции по Библии. Также никто не допускается учить теологии, если он не достиг двадцатипятилетнего возраста.

Каждый курсор в теологии в период между первым выступлением в качестве учителя и началом обучения по "Сентенциям" должен диспутировать по вопросам теологии по крайней мере один раз, если только он не будет законным образом освобожден от этого по воле канцлера или с разрешения факультета. Студенты, которые только еще начинают изучать теологию, в течение первых четырех лет должны посещать классы, в которых читается Библия, принося с собой текст... Также студенты, начинающие слушать "Сентенции", должны в течение первых четырех лет приносить с собой копию Библии в классы бакалавров, у которых они слушают "Сентенции", для того чтобы внимательно следить за текстом. Учителя, читающие по "Сентенциям", должны добросовестно и благородно производить сопоставление текстов и *principia* без гордыни, обидных или скандальных слов, воздерживаясь от оскорблений и сохраняя к каждому должное уважение.

Лекторы "Сентенций" не должны обращаться к логическим или философским материалам или вопросам, кроме тех случаев, когда этого требует текст "Сентенций" или обоснование аргументов, но все читающие "Сентенции" должны обращаться к теологическим, спекулятивным или этическим вопросам, только исходя из правил изложения "Сентенций". Также лица, читающие "Сентенции", читают текст по порядку и толкуют его для пользы слушателей. Также никто из читающих "Сентенции" не должен читать свой вопрос или *principium* по рукописи. Тем не менее мы не запрещаем бакалавру наносить на доску некоторые заметки, по которым он может, если будет нужда, воскрешать в памяти трудные положения, касаю-

щиеся вопросов или аргументов, или если эти записи касаются авторитетов, имеющих отношение к решению разбираемых вопросов или их истолкованию.

Мы повелеваем, чтобы ни магистр, ни бакалавр, которые обучают по "Сентенциям", не передавали своих текстов прямым или окольным путем продавцу книг до тех пор, пока они не будут проверены канцлером и магистрами упомянутого факультета. Никто не получает разрешения обучать теологии и не начинает читать лекции по "Сентенциям" или другой какой-либо книге, если его магистра нет в Париже, если только этот магистр не будет известен как постоянно учившийся на факультете...

Также мы повелеваем, чтобы бакалавры, учившие по "Сентенциям", если они желают получить магистерскую степень, оставались в университете в период между чтением лекций и получением степени, чтобы можно было все разузнать об их осведомленности, образе жизни и нраве.

Кроме того, касаясь реформы факультета декретов (*факультет канонического права*), мы выносим решение именем упомянутой власти, что никто не получает права обучать на этом факультете, если только он не прослушал всех книг, которые по определению апостолического престола и статутів факультета должны быть прослушаны и должны читаться перед получением разрешения учить.

О медицинском факультете мы выносим решение, что все студенты медицины должны слушать их книги, заканчивать лекции и посещать диспуты, как это определено статутами факультета. Любое разрешение, выданное без соблюдения установленного порядка, должно быть аннулировано.

Касаясь факультета свободных искусств, который является фундаментом обучения на других факультетах, мы повелеваем: пусть в период возведения в степень и при получении разрешения на преподавание студенты носят свои мантии или [сутаны] в классах, когда они идут слушать лекции или на проповеди. Это правило особенно должно соблюдаться от праздника всех святых до конца большого семестра для того, чтобы факультет оказывал им уважение, и их возведение в степень признавалось всеми окружающими.

Упомянутые студенты, слушая лекции на этом факультете, должны сидеть на полу перед своими учителями (как это было в обычае, когда на факультете процветали науки), а не на стульях или скамьях, которые возвышаются над полом, ибо таким путем смиряется гордыня юных.

Также мы повелеваем... чтобы студенты, прежде чем они допускаются к получению степени, должны быть хорошо подготовлены в грамматике.

Никто не может быть допущен к степени, если только он не учился в Париже в течение двух лет. В противном случае этот акт должен быть запрещен.

Никто не может быть допущен к испытанию, если только он не посещал в период большого семестра диспутов магистров этого факультета в течение года или около того и если не выступал на двух диспутах в присутствии магистров...

И пусть через представление соответствующей записки от магистров, руководивших диспутами, это станет известно канцлеру, в присутствии которого испытуемый подвергается экзамену и пытается получить разрешение на преподавание.

О похвале клиру (XIV в.)

(перевод с латинского С.В. Соловьева по изданию: L. Thomdike.
University Records and Life in the Middle Ages. N.-Y., 1944)

Анонимный трактат XIV в. "О похвале клиру" появился в немецких землях в период возникновения и развития университетов в Германии. Трактат невелик по объему, но значительны вопросы, решаемые автором. Они связаны с определением "школьного дома" - университета, его устройством, статусом университета и всех лиц, которых он объединяет. В произведении рассматриваются необходимые условия для осуществления педагогической деятельности (учебная программа и учебный процесс, требования к личности преподавателя и ученика), поднимается проблема отношения к античной философии, роли свободных искусств и необходимости изучения светских наук.

Зарождение университетов в Германии происходило тогда, когда во многих других странах Европы уже существовали крупные центры университетской культуры, где также обучались немецкие студенты. Поэтому многие рекомендации по устройству "школьного дома", которые дает автор сочинения, основаны на накопленном опыте создания и деятельности подобных учреждений Европы. Наиболее часто анонимный ученый апеллирует к традициям Парижского университета, притом более полные сведения он сообщает относительно факультета свободных искусств. Это дает возможность предположить, что автором является немецкий клирик, магистр факультета свободных искусств, обучавшийся в Париже.

Сочинение является свидетельством неподдельного интереса к университетской культуре в Германии и ее широкого распространения в немецких землях. В самом названии труда содержится высокая оценка автором университетской образованности. Словом "клир" в трактате обозначается не только духовное лицо, но и ученый, образованный человек.

ГЛАВА 3. ОБ УСТРОЙСТВЕ ШКОЛЬНОГО ДОМА

Существует четыре вида школьных домов, а именно школы артистов, медиков, юристов и теологов. Ибо так разделяет их почтенная наша мать

Парижский университет, который отводит этим четырем факультетам разное местоположение для аудиторий и устанавливает их хозяевам различные одежды. Действительно, артисты занимаются свободными искусствами недалеко от реки Сены в квартале Соломенных подстилок, на окраине которого продаются соломенные подстилки. В каппах (*каппа - средневековое верхнее одеяние с открытыми полурукавами*), черных округлых [форм] либо [выполненных] из благородного темно-коричневого или тонкого сероватосинего материала, они [магистры факультета] поднимаются на многочисленные кафедры с ординарными лекциями, читаемыми на восходе дня. Называются же они артистами от семи свободных искусств и относящихся к ним [дисциплин]. Действительно, к их факультету принадлежат только утонченные умы, ибо при невежестве и неповоротливости [мысли] нельзя достичь вершин этих искусств. Господам свободной философии соответствует такая одежда, черный цвет которой, как известно, по природе включает [все цвета]. Ведь надлежит, чтобы этот цвет объединял силу внутреннего зрения тех, кто стремится пронизательно созерцать строгий круговорот вещей и также глубоко познать как различие первоэлементов, так и разнообразие первопричин всего мира. Сферичная же округлость каппы, доходящей до пят, скорее всего означает круг сотворенного мира, который философы, по-видимому, охватывают своим емким разумом, определяя свойства звезд, различные потоки ветров, природу животных и растений, достоинства минералов и происхождение метеорологических явлений. Потому и верхняя часть берета, которым философ венчает свою голову, показывает вместимость его ума и безграничность мысли. Кисточка же берета означает красоту нравов и сокровища сопутствующих им свободных наук. Ибо не является совершенным тот философ, кого не украшает добрыми нравами любая человеческая добродетель. Золото, которым издавна украшались пальцы магистров искусств, обозначало мудрость души, а гемма (*гемма драгоценный или полудрагоценный камень с врезанными или выпуклыми изображениями. В древности гемма служила печатью или знаком собственности*) в золотом [обрамлении] отмечала превосходство мудреца над всеми людьми, ведь мудрец по природе является господином невежественного народа. Однако некогда древность пожаловала господам философии округлые палии (*палий - широкий шерстяной воротник*), тем не менее широкие и по-разному приподнятые, которые делались из лучшего алого, огненного цвета [материала]; округлость их [формы] означала то же, что и округлость каппы. Но огненный жар [цвета] отмечал то, что эти [философы] более, чем другие люди, горят желанием исследовать чудеса мира путем человеческого познания. Ведь некогда истинные философы не беспокоились ни о какой внешней пользе, но вся цель их трудов была направлена на то, чтобы познать истину начал и [сущность] изначальных вещей. И вследствие единства этой цели совокупность всех свободных наук во всей их обширности называется факультетом артистов.

Здесь же медики, занимающие собственные помещения в домах, почтительно освещают слушателям свои [научные] положения. Они радуются ординарным каппам темно-коричневого [цвета], но более светлого [оттенка], чем у артистов, и [каппам] более интенсивного красного, словно окрашенным цветом спелой вишни, дабы близостью этого цвета к истинному темно-коричневому цвету артистов отметить связь между собой этих факультетов, поскольку пуст тот медик, который пренебрегает логикой или не обращается к естественной философии. Вишневый цвет в силу того, что является темным или близким к красному, означает также волнение из-за болезни, смешанное с доброй надеждой на твердость медика. Ибо тот страстно не желал бы врача, кто не был бы болен, и не стремился бы ослабевший к медику, если бы не надеялся получить от него помощь.

После них [артистов и медиков] процветают просвещенные юристы, которым приписывается парижский округ, что зовется Округом ослов. Они радуются ученым каппам алого, огненно-красного цвета, потому что красный цвет означает горение ума. Ведь юристы пламенно заботятся о спокойствии человеческого рода, вмешиваются в бесконечные разбирательства для обуздания причин спора и для сдерживания стремлений спорщиков к бесчисленным ссорам. Еще и потому этот цвет предоставлен юристам для столь обширного пользования, что они беспокоятся об общественном состоянии человеческой нравственности.

Высшие же кафедры всех школ благополучно устанавливаются в монастырях, в доме Сорбонны и других коллегиях, благословенных для чтения богословских книг и для рассуждений о чудесах божественных писаний. При том достойные уважения магистры, [исследующие] глубины богословия, облачаются в каппы своего ордена, если они монахи, или в каппы простого изготовления и скромного цвета, если они мирские клирики, дабы смиренно обозначить данную науку и собственное невинное утверждение [в ней]. И как врачи происходят от физиков, так и канонисты выходят из теологов, потому что священные каноны являются большей частью изложением сути божественных речений, как явствует из тщательно изученных положений отцов церкви.

Может быть дано и другое деление школ, в соответствии с которыми говорят, что одни школы являются законными, другие же незаконными. Та школа является законной, чьи занятия были похвальным образом утверждены апостольскими привилегиями и императорскими свободами; среди них, например, школы Парижская, Болонская, Падуанская и Оксфордская. Школа меньшего достоинства - незаконная, не имеющая привилегий глав мира, как, например, школы в Германии: Эрфуртская, Венская и им подобные. И большие различия в них происходят от того, что в законных школах готовятся войны [научных батальи] и господа наук увенчиваются [лаврами], чтобы радоваться как одеждам, так и особым свободам; они пользуются также особым уважением как светских, так и духовных глав не менее, чем

[уважением] народа, и такие магистры и господа наук титулуются похвальным образом. В незаконных школах сколько бы магистры ни кормились [своей] деятельностью, она не связана с привилегированным титулом, из чего следует, что само имя магистра двусмысленно по большей части. Ибо один магистр с титулом и занятием, другой же магистр с занятием, но без титула, третий магистр без занятия, но с титулом, четвертый лишь называется магистром, но без занятия и без титула...

ГЛАВА 4. О ЛИЦАХ, ОБЪЕДИНЯЮЩИХСЯ В ДОМЕ

В незаконном школьном доме артистов есть по меньшей мере четыре необходимые лица, а именно магистр, ученик, педагог и аккузатор. Магистр является главой [школьного] семейства и господином школьного дома, и ему обязаны повиноваться все лица, объединяющиеся в дома. Ученик же является сыном и наследником магистра, которому отец отдает сокровище своего разума или, по крайней мере, желает его передать. Педагог - это тот, кто сопровождает обучающегося ребенка, а в школе является заместителем магистра. Аккузатором же мы называем того, кто отмечает провинности школяров и сообщает магистру об этих нарушениях.

Существуют три связи между четырьмя названными лицами, а именно магистра с учениками, как отца с наследниками, магистра с вице-магистрами и аккузаторами, словно хозяина со слугами, а также связь слуг с сыновьями почтенного магистра. Конечно, мы не имеем в этом божественном доме человеческой связи жены и мужа, как в мирском жилище, однако нет магистра без наставницы, как нет поэта без музы. Законная же спутница философа - эта главная повелительница всех радостей в жизни [магистра] - сама философия, которая по велению Бога является учительницей всех добродетелей, поскольку, бесхитростно беря имя философии, она распространяет на себя все науки, которыми владеет человеческий род и которые приобретены как по божественному вдохновению, так и человеческим способом. Действительно, философией называется как бы возлюбленная мудрость, поэтому артист - философ, медик - как бы естественный философ, берущий начало непосредственно от ветвей некоторых естественных вещей, корни же их он оставляет физику. Юрист - философ от моральной философии, поскольку, как говорил Иоани Монах, юридическая ученость подчинена моральному знанию. Богослов же - философ от божественной философии. Но поскольку артисты говорят обо всех проблемах упомянутых философов, как, например, о рождении человека, его природе и о частях тела, что явствует из книг Аристотеля "О происхождении животных", в этом они сходятся с медиками; рассуждают также о нравах людей или об управлении Домами и государствами, повелевая людям жить добродетельно, что очевидно для изучающего этические, экономические и политические книги высокочтимого Аристотеля, в этом же сходятся с

юристами. Подобным образом артисты спорят о Боге и о числе, а также о природе интеллигенции, как явствует из книг "Метафизики", и в этом сближаются с богословами.

Итак, возвращаясь к теме, скажем, что истинная супруга каждого философа – это его философия, от которой он рождает согласно форме и качествам своей души себе подобные книги, а ученики же его являются некоторым образом сыновьями [философа]. Семейей [магистра] являются также вице-магистры и стражи школяров, которые согласно приказаниям магистра наставляют учеников и удерживают их от недозволенного. В незаконных школах артистов имеется больше помощников, чем в других школах, так как их воспитанники моложе обычного и с многочисленными различиями, поэтому нуждаются в большем количестве стражей как в отношении нравов, так и в занятиях науками. В законных же школах артистов требуются только три лица, кроме школьной [стражи], вооруженной палицами, и кроме [так называемых] разбойников или педелей, которые объявляют сообществу о диспутах и лекциях магистров. Эти три лица в законных школах – магистр, бакалавр и ученик. Но о том, кто такие магистр и ученик, было сказано раньше; бакалавром же является бывший ученик, который вместо магистра читает текущие лекции и кто, возражая и отвечая, проходит также школу докторов, однако еще не получил лавров ученого воинства, но тем не менее близок к стелени магистра...

ГЛАВА 7. О ВОСПИТАНИИ ШКОЛЯРОВ

Итак, надлежит, чтобы истинный ректор мальчиков тщательно предусмотрел условия для каждого из учеников, ведь семилетний возраст, как правило, называется детством. В отношении таких новичков необходимо рассмотреть четыре условия, а именно климат, цельность тела, их природную комплекцию и умственные способности. Утверждаю, что нужно иметь в виду климат, поскольку нежные детские члены легко подвергаются охлаждению или страдают от жары; потому и подобает начинать обучение детей с середины весны, и будет полезно иметь в этом [школьном] доме два помещения для мальчиков: одно – укрывающее от жары и обращенное своими проемами в северную сторону, которое летом вместе со свежим воздухом принесет школярам прохладу; другое же – более надежно защищенное, которое в пору зимних холодов может обогреваться согласно обычаю местности, и этот способ сохраняется во многих северных землях. Другие же делают [здания] школ покатыми, как бы с подземным углублением, тщательно обитым сосновыми и еловыми досками, каковые в летнее время противостоят жаре, а зимой свирепости врывающихся холодов. Необходимо также заботиться о разнообразии верхней одежды, чтобы зимой дети одевались в меховую одежду, а летом в более легкую. Также с самого начала обучения мальчиков надлежит иметь в виду цельность телесных членов школяра, учитывая как величину, так и количество

частей тела. Я напоминаю о постоянной величине, дабы [у ученика] ни один из естественных органов не превосходил соответствующую величину или был меньше ее, чтобы рука, нога или голова не отклонялись от правильного размера. Что касается количества отдельных частей, то не должно недоставать какой-либо из них по существу, как, например, находятся мальчики без рук или без ног, число же членов не должно превышать [обычного числа], как у гермафродитов или у двухголовых чудовищ, имеющих две головы и один живот, либо у тех, что [имеют] больше пальцев рук или ног и т.п. Напоминаю также о телесной комплекции, поскольку горбатые, кривоногие, одноглазые или имеющие тяжелые заболевания, к примеру эпилептики, прокаженные и им подобные, не должны быть одарены столь почетным благородством образованности, ибо [люди] с заметными телесными повреждениями не украшают школьных кафедр и не допускаются во избежание скандала для исполнения богослужения, а также намеренно не принимаются в школы во избежание шалостей мальчишек по отношению к ним, которые приводят их в волнение. Кроме того, больные заразными болезнями могут заразить других школяров.

Но следует учитывать и комплекцию школяров, поскольку не для всех комплекций подходит один и тот же объем школьной дисциплины, подобно тому, как не одна и та же у всех норма еды и питья. Так, сангвиники спокойны и миролюбивы среди других школьных сообществ, [обладают] также природными задатками; кажется, они, словно играючи и без большого внимания все поразительно схватывают, но распутство часто увлекает их. Холерики отчасти менее восприимчивы, но дольше и крепче удерживают [знания]; они, словно неистовствуя, беспокоят других своими движениями, прыгают, словно молодые козлы, и редко находятся на одном и том же месте, из-за их непостоянства над ними часто насмеяются, если к тому же Бог не даст им любви к учебе. Флегматики, наоборот, вялы, сонливы, более ограничены в способностях и забывчивы из-за обилия в них влаги, потому надлежит их часто понуждать [к учебе], дабы разбудить их способности. Меланхолики с [присущей им] твердолобостью воспринимают с большим трудом и не сохраняют [знания] в Нестойкой памяти, но их притупленность возмещается усердием в учебе. Стало быть, первым надо помогать должным исправлением, чтобы усмирить их похотливость. Вторым должны угрожать стражи школяров и аккузаторы, дабы осадить их неумеренность. Третьих и четвертых следует укрепить с помощью повторений, которые помогают им [в учебе] вследствие частого возвращения к чтению; ибо сами пожинают свои плоды те, кто помогает другим, и кто другого учит, обучает себя самого. У детей же в процессе обучения быстро обнаруживаются способности ума. Ведь даже среди [относящихся] к одному виду [телесного] строения можно отыскать одних острого ума, других – более острого, третьих – острейшего. И есть [среди них] тупые, более тупые и совершенно неотесанные, словно безнадежные, умы. И такое разнообразие происходит из-за сочетания элементов, которое никто из физиков и медиков не может точно определить, так как еще в момент зачатия, формирования зароды-

ша и рождения детей в этих [природных] различиях [отражается] сочетание разных видов звезд и словно бесчисленные их силы, которые на человеческие тела каким-то образом оказывают скрытые воздействия, из-за чего человеческие умы более или менее утолщаются или утончаются; ведь, как свидетельствует искусство физиогномики, души следуют за телами в их строении. Следовательно, пусть ректор так наставляет мальчиков, чтобы робких исправлять словами, избалованных учить розгами, а также каждому [ученику] согласно его потребностям распределять дары образования. Школяры не всегда должны заниматься с книжками и табличками для заметок, но иногда надо давать им перерыв в занятиях и привлекать к подобающим играм, чтобы дух возвысился, и кровь взбодрилась от удовольствия в игре. Так утончаются умы детей, и они, прежде уставшие от переизбытка школьных занятий, освежаются.

ГЛАВА 8. О ПОСТЕПЕННОМ ПРОДВИЖЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАУК

Далее мы особо скажем о том, что, после того как семилетние [дети] пройдут начальную грамоту, узнают изображения букв и научатся собирать их в слоги, а слоги складывать в слова, пусть они займутся этимологическим толкованием смысла отдельных слов и особенностей их частей, каковые современные проницательные [ученые] называют способами обозначения, и пусть [дети] остановятся на этом [толковании] более основательно; когда же они схватят смысл в подобных конструкциях речи, они будут в дальнейшем опираться на них. Вполне соответствует, чтобы все это изучалось одновременно, так как одно радуется поддержке другого. В то же время к подобной работе следует прибавлять книжки поэтических сочинений о моральных вещах, из которых извлекаются плоды добродетели и обилие добрых нравов, в них же открываются следы риторической красоты. Такое продвижение в них [занятиях] соответствует первому школьному семилетию вплоть до четырнадцати лет школяра, ибо только тогда в нем начинает блистать свет разума, и потому в этот период уже можно предложить ему изучение утонченной диалектики с лучшими вкраплениями красот риторики, давая иногда, тем не менее, некоторые книги более легкие, вводящие в другие науки...

Так уже с двадцати одного года школьные ангелы постигают более основательные вещи, охватывая, например, естественную науку во всей ее обширности, прослушивая "Метафизику", изучая описания Евклида вплоть до конца третьего семилетия обучения. И таким образом к двадцати восьми годам бывший школяр способен к руководству кафедрой. Но эти три школьные семилетия могут быть сокращены до пятнадцати лет для более острых и блестящих умов. Однако трудно какому-либо человеческому уму глубоко изучить в эти ограниченные годы столь многие и такие замеча-

тельные [предметы]. Кому же свыше дан такой огромный талант, пусть похвальным образом измеряет себя более широкой мерой.

Тому, кто прилежен в занятиях божественным писанием и стремится постичь каноническое право, будет достаточно овладеть тривиумом для понимания красноречия божественного писания. Но, когда он слушает [другие] светские искусства, пусть тем не менее посещает теологические школы или юридические кафедры, пока не получит достаточных навыков в этих искусствах. Ведь сколь совершеннее станет теолог в искусствах, столь и почитаем будет, потому что только теологу свойственно спорить о чем угодно и знать все [науки], дабы яснее суметь провозгласить невидимое через то, что является видимым в божественных творениях. Ибо Священное Писание упоминает обо всех делах вселенной.

Медику же необходимо знание, по крайней мере, тривиума, естественных наук и в некоторой степени астрономии; если бы он в совершенстве владел ими [этими знаниями], то в любом случае исцелял бы с большей осторожностью.

Рекомендуемая литература

Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. – М., 1994.

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1998. – Разд. IV. – Гл. 2.

Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учебн. пособ. для вузов: в 2 ч. Ч.1 / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 2000.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981. – Разд. II.

Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени. – М., 1991.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ШКОЛА ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ

1. Педагогическая мысль эпохи Возрождения.
2. Реформация и ее политика в области образования и воспитания.
3. Иезуитская система воспитания в период контрреформации.
4. Западноевропейское образование XV – первой трети XVII веков.

1. Педагогическая мысль эпохи Возрождения

Исходной датой западного Возрождения принято считать 1453 г. Захват в этот период турками Константинополя вызвал бегство оттуда ученых с их греческими рукописями в Италию, где они начали «возрождать» античный, в основном платоновский, взгляд на мир. Вместе с этим социально-экономическое развитие общества повлекло за собой формирование нового мировоззрения, в центре которого находилась активная личность, способная преобразить мир.

Наследие древних рассматривалось не как образец для подражания, а источник идей, на которые можно опереться в создании нового мировоззрения и новой культуры. Со стремлением установить преемственность с античностью путем возрождения классической древности и связано название эпохи – Возрождение.

Прогрессивные идеи о миссии человека на земле, которые составили содержание гуманизма как ведущего идеологического движения эпохи, оказали огромное влияние на все последующее развитие мировой культуры.

Сложившийся в античности идеал разносторонне развитой человеческой личности претерпевал в новую эпоху существенные изменения.

В Италии представители так называемого «гражданского» гуманизма *Л. Бруни, Л. Альберти* считали основной функцией воспитания формирование человека, действующего на благо общества, а очагом воспитания – семью.

Реализацию гражданского долга гуманисты видели в трудовой деятельности, которая стала рассматриваться как неотъемлемая часть воспитания целостной личности.

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

К поздним мыслителям–*утопистам* относится итальянский философ и политический деятель *Томмазо Кампанелла* (1568–1639), который в своем сочинении «Город Солнца» описал общественное устройство вы-

мышленного города-государства, основанного на принципах справедливости и гуманизма, как они представлялись автору. Т. Кампанелла в этой книге уделил большое внимание вопросам воспитания детей, которое с самого раннего возраста должно было находиться под полным контролем со стороны правителей.

Переводы литературных произведений классической древности стали основным направлением развития культуры Возрождения, получившим название «филологического» гуманизма. Гуманизм становится отраслью гуманитарного знания и постепенно утрачивает свое мировоззренческое значение.

Первоначальный гуманистический идеал всесторонне развитой, социально-активной личности вырождался в литературную образованность.

Те же тенденции прослеживались и в практике учебных заведений. Изучение грамматических форм, заучивание правил синтаксиса, тренировка в стилистике, подражая стилю Цицерона, становились основным содержанием среднего образования, что не могло не вызвать критики со стороны по-новому мыслящих ученых.

Гуманистический образец обучения и всестороннего воспитания, который в дальнейшем лег в основу развития мировой педагогической теории и практики, родился в недрах частной школы. Первые шаги в практическом его осуществлении были предприняты в 20-е гг. XV в. талантливыми итальянскими педагогами *Витторино де Фельтре* (1378–1446) и *Гуарино Гуарини* (1374–1460).

В школе в Мантуе на севере Италии, которую возглавлял Витторино и которая известна под названием «Школа радости», кроме детей герцога, в поместье которого и на чьи средства она содержалась, учились еще около семидесяти учеников. В школе обучались как мальчики, так и девочки, что было принципиально новым для того времени. Содержание обучения имело целью заложить у воспитанников фундамент общей культуры, который в дальнейшем позволял бы им самостоятельно овладевать специальными знаниями. Владение навыками самообразования новые гуманисты ставили превыше всего. В программу были включены предметы всех «семи свободных искусств».

Наряду с развитием интеллектуальных способностей, эстетическим воспитанием, отводилось много времени физическому развитию – длительным прогулкам, спортивным играм, выработке грациозности в танцах, верховой езде. Таким образом, формирование личности учащихся сохранило у Витторино элементы рыцарского воспитания.

Вместе с тем многое в быте учеников мантуанской школы, согласно христианской традиции, носило дух аскетизма, с тем чтобы укрепить их в добродетели.

Близкой по гуманистическому духу, но отличавшейся по цели образования была частная школа, куда был приглашен для преподавания друг Витторино да Фельтре Гуарини из Вероны. В отличие от Витторино, он

ставил перед собой задачу подготовить своих питомцев к будущей профессии. При обучении каждого ученика уделялось особое внимание тем предметам, знания которых будут ему полезны в будущей практической деятельности. Поэтому наряду с классическими языками в его школе изучались предметы естественнонаучного цикла. Различия в построении учебных программ, образовательных целях, методах работы этих двух педагогов отражали цели обучения, базировавшиеся на общей гуманистической основе. Успех их деятельности объяснялся не только личными достоинствами и высочайшей эрудированностью руководителей школ, но главным образом реализацией ими гуманистических идей. Эти школы явились как бы прообразом классических гимназий последующих столетий.

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

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

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

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

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

Основные педагогические идеи Эразма Роттердамского изложены в его работах «О том, как подобает быстро и достойно обучать детей добродетели и наукам» (1529), «О методе обучения» (1511). По его мнению, с

семилетнего возраста ребенок, независимо от пола, готов к систематическому обучению и воспитанию. А до этого времени его должны воспитывать мать и отец. Каких-либо особенностей воспитания девочек Эразм не признавал, считая, что специальные методы, приспособляемые к особенностям женского характера – капризам, любви к интригам и т.д., – только усугубляют эти отрицательные качества. Высочайшей же целью формирования ребенка выступает у него воспитание ощущения морально-го долга и религиозного послушания.

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

Как показывает история, идея гуманизма складывалась не только в позднесредневековых университетах, где еще царила схоластика, но и в торговоремесленных кругах итальянских городов-республик. Человека начинали ценить не по его принадлежности к определенному сословию, а по уровню его эрудиции. Самым ценным в личности начали считать ее способность и готовность к самовыражению. Можно сказать, что, провозглашая человека центром мироздания, гуманизм Возрождения отражал стремление эпохи к идеалу гармонического развития личности.

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

К концу XVI в. гуманистическое мировоззрение было почти полностью оттеснено идеологией Реформации, а позднее и Контрреформации и возродилось лишь в эпоху Просвещения.

2. Реформация и ее политика в области образования и воспитания

На рубеже XV–XVI вв. гуманизм становится ведущей идеологией эпохи. Но именно в этот период он вступил в непримиримые противоречия с набравшим силу реформаторским движением в христианстве, выступившим против традиционного католицизма.

Несмотря на то, что культура Возрождения, как и Реформация, выступала против господствовавших в то время идеологии и социальных инсти-

тутов, ставших тормозом на пути общественного развития, по своему духу это были противоположные явления.

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

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

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

Если начальная школа решала простейшую задачу – научить читать Библию, то перед средней школой стояла более серьезная задача – с помощью организованной системы воспитания и образования готовить чиновничество, которое должно было служить интересам протестантов в государствах Европы.

В процессе реорганизации школьного дела деятели Реформации опирались на практику обучения и воспитания в так называемых «братских общинах».

Изменения в организации школьного дела в эпоху Реформации были учтены последователями Лютера – *Филиппом Меланктоном* (1497–1560) и *Иоганном Штурмом* (1507–1587). Главная цель этих преобразований состояла в разработке рационального содержания образования и воспитания, предусматривавшего преемственную связь между средней школой и университетом. Изданный Ф. Меланктоном в 1528 г. учебный план для средней школы «Евангелический церковный и школьный порядок, с предисловием доктора Мартина Лютера» предусматривал разделение детей на классы, усиление обучения латинскому языку, с особым вниманием к грамматике, римской поэтике и прозе, обязательное знание Закона Божьего, пение.

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

3. Иезуитская система воспитания в период Контрреформации

С конца 50-х гг. XVI в. в качестве противостоящей лютеранству силы выступила католическая Контрреформация, которая была направлена не только против реформационного религиозного движения, но и против светской гуманистической культуры.

Основатель католического ордена иезуитов, хорошо образованный испанский религиозный деятель, бывший офицер *Игнатий Лойола* (1491–1556), исходя из уже имеющейся в истории практики, полагал, что успехов в отстаиваемом им деле можно добиться через широко организованную воспитательную деятельность. Деятели Контрреформации стали создавать в европейских странах общедоступные бесплатные начальные школы. А с целью привлечения к себе господствующих классов они старались активизировать свое влияние как на среднюю, так и на высшую школу.

Иезуитская система воспитания, завоевав большую популярность, просуществовала довольно длительное время. Многие ее элементы сохранились в школах западных стран и сегодня. Интерес в этой системе обучения и воспитания представляли такие методы, как межклассное и внутриклассное состязание, конкурсы, театрализованные представления, школьное самоуправление и многое другое. Но все это сопровождалось непрерывной слежкой за воспитанниками, игрой на человеческих страстях, авторитаризмом и формализмом в обучении.

Выдающиеся мыслители эпохи Возрождения

- Эразм Роттердамский (1469-1536)
- Витторино да Фельтре (1378-1446)
- Гуарино Гуарини (1374-1460)
- Мишель Монтень (1533-1592)
- Франсуа Рабле (1494-1553) («Гаргантюа и Пантагрюэль»)
- Хуан Луис Вивес (1492-1540)
- Мартин Лютер (1483-1546) (Реформация)
- Филипп Меланхтон (1497-1560)
- Иоганн Штурм (1507-1587)
- Игнатий Лойола (1491-1556) (Орден иезуитов)

4. Западноевропейское образование XV – первой трети XVII веков

Учебные заведения рассматриваемого периода можно классифицировать по три основным группам:

- элементарного образования,
- повышенного общего,
- высшего образования.

В сфере элементарного (начального) обучения особенно была заметна конкуренция между католическими и протестантскими учебными заведениями.

Программа протестантских начальных школ чаще всего ограничивалась чтением Катехизиса. Порой в нее включали еще письмо и церковное пение. К воскресному дню обучения был добавлен еще один день.

Протестанты создавали низшие городские школы; использовали прежние учебные заведения элементарного образования (например, народные школы в Германии, которые предназначались для детей горожан, реже для крестьянских детей в возрасте от 5 до 11-12 лет).

Особенности школы XV – первой трети XVII веков:

- Школы для мальчиков и для девочек были отдельными.
- В католических приходских воскресных школах обучали чтению Библии.

- На протяжении XV – середины XVII в. место священника-учителя в начальной школе постепенно занимает специальный преподаватель.

- Положение профессионального учителя меняется. Он живет на "школьные деньги" и на плату натурой от общины и прихожан.

- Профессиональный уровень учителей, особенно в школах для малоимущих, был весьма низким. В школах не было и намека на физическое воспитание. На детей постоянно сыпались удары.

- В школах элементарного обучения царило словесное мнемоническое обучение. Тем не менее, наметился известный прогресс в формах и методах преподавания и учения – в XVI в. в преподавании родному языку отказываются от автоматического запоминания отдельных слов и обучают по звукам и буквам.

- Появляется школьная доска. В XVII в. повсюду вместо угля пишут перьями.

- В середине XV в. в обучении счету переходят от римских цифр к арабским.

- Наряду с абакой в XVII в. появляются кубики и жетоны, применявшиеся в дальнейшем вплоть до конца XVIII в.

- Учебных пособий, приспособленных для детей, фактически не существовало вплоть до XVI в.

Учебные заведения повышенного общего образования XV – первой трети XVII в. в Центральной и Западной Европе:

- *городские (латинские) школы,*
- *гимназии,*
- *грамматические и публичные школы,*
- *коллежи,*
- *школы иеронимитов,*
- *дворянские (дворцовые) школы,*
- *школы иезуитов.*

Вопросы и задания для контроля

1. Подберите художественный иллюстративный материал, отражающий идеал человека, а также особенности организации гуманистически-ориентированного обучения в эпоху Возрождения.

2. Проведите сравнительный анализ деятельности в области образования и педагогики представителей течений гуманизма, Реформации и Контрреформации.

3. Заполните сравнительную таблицу педагогических идей представителей педагогики и просвещения эпохи Возрождения.

ФИО Даты жизни	Био- графия	Основные педагогиче- ские идеи и взгляды	Педагогиче- ская деятельность	Реализация педагогиче- ских идей на практике	Основные педагоги- ческие труды

Рекомендуемая литература

Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. – М., 1994.

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1998. – Разд. IV. – Гл. 2.

Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учебн. пособ. для вузов: в 2 ч. Ч.1 / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 2000.

Монтень, М. О воспитании детей // Опыты: в 3 кн. Кн. 1 и 2 / М. Монтень. – М., 1979. – С. 135-166.

Мор, Т. Утопия / Т. Мор. – М., 1953.

Рабле, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. Кн.1 / Ф. Рабле. – Л., 1938. – Гл. 14, 15, 21-24.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981. – Разд. II.

Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени. – М., 1991.

Роттердамский, Эразм. Похвала глупости / Эразм Роттердамский. – М., 1991. – Гл. 13, 14, 32.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ ДО XVIII ВЕКА

1. Воспитание у восточных славян VI-IX вв.
2. Церковно-религиозная педагогика.
3. Способы древнерусского просвещения.
4. Братские школы, академии.

1. Воспитание у восточных славян в VI-IX вв.

В VI-IX веках в Среднем Поднепровье складывается союз племен восточных славян, на основе которого в IX веке возникло древнерусское государство со столицей Киев.

У восточных славян сформировался особый уклад оседлого общинно-семейного сельскохозяйственного труда и совместной обороны.

Основной ячейкой общества была семья, в которую входили несколько поколений родственников. Семьи объединялись в общины, общины – в племя. Сохранение племени являлось главным смыслом жизни. Отдельный человек выжить не мог.

Уклад жизни определил особенности воспитания детей и подростков, породил нравственные ценности, в передаче которых от поколения к поколению состояла сущность воспитания.

С первых осознанных поступков впитывались идеи жертвенности во имя сохранения жизни сородичей и о достоинстве труда.

До 3-4 лет мальчики преимущественно воспитывались матерью.

В 3-4 года дети в семьях крестьян и ремесленников выполняли посильную работу. Детей знати часто до 7-8-летнего возраста отдавали в другую семью, что объективно являлось способом поддержания распадающейся целостности рода.

С 7 лет ребенок переходил в возраст отрока, длившийся до 14-15 лет. Девочки оставались под присмотром матери, мальчики – отца (помогали в земледелии, осваивали ремесло). Дети дружинников с 12-летнего возраста овладевали ратным искусством в гридницах.

Главными нормами воспитания были традиции, обряды и обычаи. Через них усваивались образцы поведения, они помогали воспитывать общественно-полезные качества: трудолюбие, честность, исполнительность и др.

Опыт трудового и нравственного воспитания передавался посредством различных пословиц, поговорок, песен, сказок.

Вся история развития отечественного образования может быть представлена тремя периодами:

I период – с X до XVIII в. – церковно-религиозная педагогика.

II период – с XVIII в. до второй половины XIX в. – государственная педагогика.

III период – со второй половины XIX в. до 1917 г. – общественная педагогика.

2. Церковно-религиозная педагогика

Характеризуется преобладанием церкви и ее мировоззрения в народном образовании.

Церковное образование было единственным типом для всех: богатых и бедных, мальчиков и девочек.

Для древнерусской жизни был характерен *патриархат*, его же поддерживала и педагогическая теория.

Кроме книг Ветхого Завета, педагогический идеал излагается в книгах отцов церкви, преимущественно Иоанна Златоуста (ок. 350-407) – византийского церковного деятеля.

Цель воспитания, по мнению Златоуста, – добродетель или страх Божий, что может быть достигнуто аскетизмом, суровостью, монашеством. Земные блага малоценны, нужно стремиться к небесному, духовному, к благочестию.

Такая воспитательная цель может быть достигнута только насильем над детьми. Не нужно позволять детям делать то, что им приятно, потому что приятное есть и вредное: родители должны иметь полную власть над детьми. Нужно действовать страхом.

В церковных поучениях говорится об обрядах церкви, но очень поверхностно раскрывается теоретическая сторона христианства; в духовной литературе мало поучений, которые касались бы вопросов нравственных и которые будили бы христианскую мысль.

По учению древних моралистов выходило, что светлая сторона жизни есть соблазн и грех, истинное состояние настоящего христианина – печаль, плач. «Смех от лукавого, плач и рыдание от Бога».

Ветхозаветный идеал воспитания ярко описан в «Домострое» (XVI в.) – произведении, содержащем свод житейских правил и наставлений.

3. Способы древнерусского просвещения

Обучение детей вначале вели пришлые греки, потом выучившиеся у них русские священники, впоследствии перенявшие у священников учительскую науку дьячки и миряне – «мастера» грамоты. Для перевода греческих книг нужна была славянская азбука, разработку которой осуществили Кирилл и Мефодий. На Руси она появилась в конце IX в.

Церковно-богослужебное образование охватывало всех: учился не только тот, кто собирался стать священником, но и всякий, кто хотел и

мог. Князья, кроме того, иногда вдобавок к церковно-богослужебному образованию изучали иностранные языки.

Другой орган древнерусского просвещения – школа. Школы возникли при монастырях, церквях, у епископов.

В России чаще всего строил школы приход, это были общинные, приходские школы. В них учились немногому – читать и писать (чтению священных книг, заучиванию их наизусть). Лишь с XVII в. школы начали расширять и усложнять учебный курс и совершенствовать приемы обучения.

Древнее образование отличалось полной непедagogичностью всей постановки обучения:

- чрезвычайно трудные и невразумительные способы обучения;
- совершенно неинтересный детям и превышающий их умственные возможности учебный материал;
- педагогически неподготовленные и очень мало знающие учителя.

Поэтому учение непрерывно сопровождалось физическими наказаниями учащихся.

Помимо школы, желающие получали сведения по различным отраслям знания благодаря самообразованию, путем начетчества (к наиболее любимому чтению в Древней Руси относится апокрифическая литература).

Несмотря на все трудности самообразования, оно помогло ряду выдающихся лиц подняться на высокую ступень образованности:

преподобный Нестор,
митрополит Илларион,
Кирилл Туровский,
Владимир Мономах (1053-1125).

4. Братские школы, академии

Юго-западная Русь, войдя в состав Литовского государства, в 1386 г. соединившегося с Польшей, столкнулась лицом к лицу с западной культурой и школой.

Возникла острая и напряженная борьба между просвещенными, хорошо вышколенными представителями католицизма и едва грамотными православными пастырями.

Пришлось подумать о просвещении, хороших, благоустроенных школах. За дело взялись западные православные братства, владеющие значительными средствами.

Школы должны были служить интересам православной веры и церкви, поэтому в них основательно изучались церковный устав, церковное чтение, пение, Священное Писание, учение о добродетелях и о праздниках.

Но, с другой стороны, они имели довольно широкий круг светских предметов: греческий, славянский (старославянский), русский, латинский, польский языки; грамматика, поэтика, риторика, философия, арифметика.

Первыми учителями были греки. Поэтому и преобладающим языком был греческий. Методы обучения: разыгрывание диалогов, драматические представления на библейские темы.

Несмотря на преимущества братских школ, они все-таки не могли соперничать с католическими. Поэтому юноши, искавшие лучшего образования, направлялись в иезуитские коллегии и там попадали под влияние католичества. Поэтому появилась необходимость создания школы высшего порядка. Такой стала братская школа в Киеве – Киево-Могилянская академия.

Крупную реформу этой братской школы произвел в 1633 г. Петр Могила (1596-1647).

Сущность преобразований заключалась в превращении Киевской школы в коллегию по иезуитскому образцу. Обучение стало вестись на латинском языке; классов стало восемь: в низшем учили читать и писать, а дальше шли грамматика, синтаксис, поэзия, богословие и др.

Потребность в хорошо организованной школе была осознана и в Москве. Там в 1687 г. появилась Эллино-греческая академия, преобразованная затем в Славяно-греко-латинскую академию.

В ней преподавались богословие, риторика, логика, физика, математика – все это составляло курс философии. В связи с этим было два класса: богословский и философский. Изучались также география, синтаксис, грамматика. Помимо этого ученики изучали катехизис, славянскую грамматику, греческий, еврейский, французский и немецкий языки, медицину. Математика была поставлена слабо, естествоведения совсем не было.

Московская академия долгое время была в России единственным более или менее организованным учебным заведением среднеобразовательного характера.

Вопросы и задания для контроля

1. Работа студентов со словарем педагогических терминов по древнерусской педагогике (познакомьтесь с представленными понятиями и дайте им определение):

Азбуковники -

Апология -

Аскеза -

Братские школы -

Вежество -

Гридница -

Дитя -

Домострой -

Заклички -

Изборник -
Киево-Могиланская академия -
Книжник -
Мастера грамоты -
Молодец -
Монастырские школы -
Наказание -
Отрок -
Пестушки -
Приходская школа -
Славяно-греко-латинская академия -
Учение книжное -
Ученичество -
Училище -
Чадо -

2. Опишите распорядок учения и обустройство первых братских школ.

3. Охарактеризуйте педагогические средства народного воспитания Древней и Средневековой Руси.

Рекомендуемая литература

Аникин, В.И. Русское народное поэтическое творчество / В.И. Аникин, Ю.Г. Круглов. – М., 1983.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. – М., 1985. – Ч. II-III.

Бабишин, С.Д. История школы и народные педагогические воззрения в свете фольклорных этнографических и археологических материалов / С.Д. Бабишин. – М., 1979.

Васильцова, З.П. Мудрые заповеди народной педагогики / З.П. Васильцова. – М., 1983.

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Джуринский, А.Н. История педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1999.

Латышина, Д.И. История педагогики / Д.И. Латышина. – М., 2003.

Русские / под ред. В.А. Александрова, И.В. Власовой, Н.С. Полищук. – М., 1997.

Сапунов, Б. Книга в России – XI-XIII вв. / Б. Сапунов. – Л., 1978.

Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М., 1986. – Разд. 1. – С. 15-40.

Школа и педагогика в культуре Древней Руси. – М., 1992. – Ч. 1.

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВОЕ ВРЕМЯ

1. Школа и педагогика в странах Западной Европы и Северной Америки (середина XVII – конец XVIII веков).
2. Воспитание и образование в России XVIII века.
3. Образование и педагогическая мысль в странах Западной Европы и США в XIX веке.
4. Развитие русской педагогики в XIX – начале XX веках.

1. Школа и педагогика в странах Западной Европы и Северной Америки (середина XVII – конец XVIII веков)

Социальные институты и идеология феодализма превратились в тормоз для воспитания и образования.

В противоречие со временем вступала традиция, в соответствии с которой жизненный успех обеспечивали не деловые качества и образованность, а стечение обстоятельств и принадлежность к привилегированным сословиям.

Наиболее заметная роль в критике сословной школы, в разработке новых педагогических идей принадлежала представителям позднего Возрождения и возникшего в XVIII в. движения Просвещения. Ускорило формирование иных общественных и духовных ценностей, решительно пересматривалась концепция человека и мира.

Появляется небывалое до того времени число педагогических трактатов, в которых было выражено стремление сделать личность свободной посредством воспитания и образования, обновить духовную природу человека.

Педагогическая проблематика становится одним из приоритетов научных исследований. Новая педагогическая мысль стремилась превратить педагогику в самостоятельную область исследований, отыскать законы педагогического процесса.

Педагогическая мысль начала Нового времени. В преддверии Нового времени (XVII - начало XVIII в.) в общественной сфере постепенно осуществляется переход от богословско-религиозных взглядов к светским.

В этот период возрастает роль образования, что также получило отражение в педагогической мысли.

Новая педагогическая мысль стремилась базировать свои выводы на данных экспериментальных исследований. Все более очевидной становилась роль естественнонаучного, светского образования.

Фрэнсис Бэкон (1561-1626) целью научного познания считал освоение сил природы путем последовательных экспериментов. Провозгласив власть человека над природой, Ф. Бэкон вместе с тем видел его частью ок-

ружающего природного мира, то есть фактически признавал принцип природосообразного познания и воспитания.

Вольфганг Ратке (1571-1635) отстаивал природосообразность обучения, которую трактовал как движение от простого и известного к сложному и непознанному.

В работе "Всеобщее наставление" Ратке проводил мысль о создании демократических учебных заведений. Он подчеркивал необходимость знаний для каждого человека как условие счастливого существования.

В "Франкфуртском мемориале" (памятной записке) (1612) Ратке сформулировал педагогические требования в духе Нового времени и идеи объединения Германии: особое внимание обучению родному языку в начальной школе, превращение школы единого общего языка в основу системы школьного образования.

Ратке создал новую науку – методологию образования. Ученый установил критерии, по которым следовало строить научные педагогические исследования и содержание образования.

Он расширил предмет дидактики как науки о формировании личности.

Рене Декарт (1596-1650) воспринимал природу как некий механизм, законы которого можно постичь лишь разумом.

Декарт полагал, что если окружающая человека природа (мировая материя) подчинена универсальным законам механики, то человек не только материальная, но и мыслящая, духовная субстанция, производная от Бога. При воспитании, следовательно, нужно учитывать дуализм человеческой сущности.

Будучи убежденным в нравственном и интеллектуальном вреде детского эгоцентризма, Декарт советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности к суждениям (самостоятельному и верному осмыслению собственных поступков и окружающего мира).

«Мы столько раз испытывали в нашем детстве, что плача, приказывая и пр., мы подчиняем себе наших кормилиц и получаем вещи, которых желаем, так что незаметно приобретаем убеждение в том, что мир существует только ради нас и что все принадлежит нам». Подобные особенности ребенка, полагал ученый, идут вразрез с нормами нравственности.

Среди педагогов начала Нового времени особое место принадлежит **Яну Амосу Коменскому** (1592-1670). Философ-гуманист, общественный деятель, он занял видное место в борьбе против отживших и отживавших норм, принятых средневековьем в науке и культуре, в воспитании и образовании. Я.А. Коменского по праву можно назвать отцом современной педагогики. Он одним из первых попытался отыскать и привести в систему объективные закономерности воспитания и обучения, решить вопросы, на которые не смогла дать ответа прежняя педагогика.

Жизненный путь Я.А. Коменского тесно связан с трагической и мужественной борьбой чешского народа за свою национальную независимость. Он был среди тех, кто возглавлял общину "чешских братьев" – прямых наследников национально-освободительного гуситского движения. Выходец из семьи члена общины "чешских братьев", Я.А. Коменский получил начальное образование в братской школе. Блестяще закончив латинскую (городскую) школу, в дальнейшем он приобрел наилучшее для своего времени образование. В Пражском Карловом, Герборнском и Гейдельбергском университетах Я.А. Коменский изучает творчество античных мыслителей, знакомится с идеями выдающихся гуманистов и философов своего времени. После путешествия по Европе в 1614 г. Я.А. Коменский возвращается в Чехию, где принимает пост руководителя латинской школы, которую ранее закончил сам. Через четыре года он переезжает в Фульпек, где возглавляет школу.

Начавшаяся в 1618 г. тридцатилетняя война в Европе навсегда прерывает сравнительно спокойную педагогическую деятельность Я.А. Коменского. В результате репрессий, которым подверглись протестанты со стороны римско-католической церкви и Габсбургской монархии, община "чешских братьев" вынуждена была покинуть родину. В 1628 г. Я.А. Коменский начал жизнь скитальца. Вместе с общиной он переехал в Лешно (Польша), где находился с перерывами около двадцати восьми лет. За эти годы Я.А. Коменский посетил Англию, Швецию, Венгрию, Нидерланды.

В Польше Я.А. Коменский попытался осуществить ранее задуманную реформу латинской школы. В Лешно им написан ряд школьных учебников, при создании которых ученый ставил перед собой задачу дать детям целостную картину мира. Там же он закончил наиболее крупное педагогическое сочинение – "Великую дидактику".

В трактате рассмотрены вопросы не только обучения, но и воспитания (умственного, физического, эстетического), школоведения, педагогической психологии, семейного воспитания. "Великая дидактика" – своеобразный слог педагогических идей того времени. Но трактат – отнюдь не компиляция, Коменский вносит в педагогику новые идеи, кардинально пересматривая старые.

В "Великой дидактике" сформулированы сенсуалистские педагогические принципы. Коменский призывает обогащать сознание ребенка, знакомя с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно его теории эволюции, в природе, а следовательно, и в воспитании не может быть скачков. "Все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо природе вещей", – гласит надпись на фронтисписе "Великой дидактики". В трактате проводится мысль о необходимости поставить знание закономерностей педагогического процесса на службу педагогической практике. Последняя призвана обеспечивать быстрое и основательное обучение, в результате которого личность должна приобрести знания и умения,

сделаться способной к духовному и нравственному совершенствованию. Для Коменского образованность, следовательно, не является самоцелью. Он подчеркивал, что она приобретается и для того, чтобы "сообщать другим" образование и ученость.

В 1641-1642 гг. Я.А. Коменский активно сотрудничает с последователями Ф. Бэкона в Англии. Он разрабатывает обширные планы улучшения общества посредством реформ школы.

Коменский отправляется в Швецию в надежде получить помощь в борьбе против Габсбургов. В обмен на такую поддержку он предложил свои услуги при подготовке учебников для шведских городских школ.

Не оставил своих педагогических замыслов Я.А. Коменский и во время пребывания в венгерском городе Шарош-Патаке в 1650-1654 гг. Здесь ученый однако столкнулся с ситуацией, которая заставила его оставить на время обширные планы улучшения образования. В условиях почти поголовной неграмотности в Венгрии следовало решать более скромные задачи, и Коменский направляет свои усилия, прежде всего, на организацию первоначального обучения. Он предлагает новые формы учения и преподавания. В Венгрии Коменский издает ряд педагогических сочинений. Он завершает труд "Мир чувственных вещей в картинках", пишет несколько школьных пьес, создает школу. Но в Венгрии чешский педагог сумел лишь отчасти реализовать свои планы совершенствования школьного дела.

Тридцатилетняя война разрушила надежды "чешских братьев" на освобождение родины. Много горя принесла война и самому Коменскому. За годы изгнания он потерял детей, жену, немало близких. В 1656 г. в Лешно сгорели рукописи ученого.

Последние годы жизни педагог проводит в Амстердаме. В Нидерландах ему удалось издать многие свои сочинения. Так, в 1657 г. впервые увидела свет "Великая дидактика" на латинском языке. За четыре года до смерти Я.А. Коменский публикует часть "Всеобщего совета об исправлении дел человеческих" - главного труда своей жизни. В этом своеобразном завещании потомкам выдающийся деятель позднего Возрождения призывает человечество к миру и сотрудничеству. "Всеобщий совет" - итог размышлений Коменского о целях и сущности воспитания. Он пишет, что мудрым и полезным человек становится лишь тогда, когда основную цель жизни видит в "благополучии человеческого рода". Пафос "Всеобщего совета" состоит прежде всего в идее универсального воспитания, которое приведет человечество к миру без войн, социальной справедливости и процветанию. В "Пампедии" (одна из частей "Всеобщего совета") Я.А. Коменский с глубочайшим оптимизмом, верой в беспредельный прогресс человечества, торжество добра над злом обзирает бытие за пределами школы. Ученый мечтает изменить жизненный уклад современников в духе общественного блага. Воспитание в "Пампедии" осмыслено как путь преобразования человечества. С удивительной силой и страстью провозгла-

шены основополагающие педагогические идеи: всеобщее образование народа; демократическая, с преемственными звеньями школьная система; приобщение подрастающего поколения к труду; приближение образования к потребностям общества; нравственное воспитание на началах гуманизма.

Педагогика Я.А. Коменского выражает общее философское видение мира. Его мировоззрение складывалось под влиянием идейных потоков, которые в значительной мере исключали друг друга: античной философии, протестантизма, идей Возрождения. Взгляды Я.А. Коменского представляли собой своеобразное сочетание новых и уходящих идей, но чаша весов неизменно склоняется в сторону прогресса и гуманизма.

Сын своего времени, глубоко религиозный человек, Я.А. Коменский с необыкновенной силой выразил идеи Возрождения. Его взгляд на человека противостоял догматам Средневековья. Великий гуманист видел в каждой личности совершенное творение природы, отстаивал право человека на развитие всех его возможностей, придавал огромное значение воспитанию и образованию, которые должны формировать людей, способных служить обществу. Взгляд Коменского на ребенка был исполнен надежды, что при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса он сможет взойти на "самую высокую" ступень "лестницы образования". Полагая, что познание должно приносить пользу в практической жизни, педагог провозглашал обязательность реального, общественно полезного обучения. Он уделял особое внимание развитию системы органов чувств ребенка.

Я.А. Коменский был первым из педагогов, последовательно обосновавшим *принцип природосообразности* в воспитании. Он шел от гуманистических традиций предшественников, в первую очередь Ф. Рабле и М. Монтеня. У Коменского человек предстает как "микрокосм". Подобный взгляд вел к признанию особых закономерностей формирования личности, которые тесно связаны с глобальными изменениями в природе. Природное в человеке, считал Коменский, обладает самостоятельной и самодвижущейся силой. Исходя из этого, ученый формулирует как педагогическую необходимость принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира. Эта теория получила наиболее полное воплощение в работе "Выход из школьных лабиринтов". Развернутая аргументация природосообразного воспитания стала громадным шагом вперед в педагогике.

Главным методом воспитания в то время было подчинение (безусловное) воспитанника. Таким образом, решающими в развитии личности оказывались внешние обстоятельства, которые формировали ее по своим законам, независимым от потенциала и активности ребенка. Коменский провозгласил понимание, волю и деятельность воспитанника как основные составляющие педагогического процесса.

Природосообразность в воспитании означала для чешского ученого и признание природного равенства людей. Люди наделены природой одинаково, они в равной степени нуждаются в возможно более полном умствен-

ном и нравственном развитии, которое, несомненно, принесет пользу человечеству. Таким образом, их права на образование равны. Но, провозглашая равенство людей от природы, Коменский отнюдь не отрицал наличие у каждого индивидуальных задатков.

Считая, что ребенку присуща склонность к деятельности, чешский педагог видел цель воспитания в поощрении этого влечения с учетом их задатков. Такая задача может быть решена при соблюдении определенной последовательности обучения: вначале посредством развития чувств дети должны ознакомиться с окружающими предметами и явлениями, затем усвоить образы окружающего мира и, наконец, научиться активно действовать с помощью рук и речи, опираясь на приобретенные знания, умения, навыки.

Принцип природосообразности представлен в дидактике Я.А. Коменского прежде всего идеей подражания природе (так называемый *естественный метод образования*). Это означает приведение в соответствие педагогических законов с законами природы. В работе "Выход из школьных лабиринтов" ученый рассматривает четыре стадии обучения, основанные на единстве законов природы и воспитания: первая – автопсия (самостоятельное наблюдение); вторая – автопраксия (практическое осуществление); третья – автохресия (применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах); четвертая – автолексия (самостоятельное изложение результатов своей деятельности).

Формулируя правила организации учебного процесса, Коменский ставит цель обеспечить легкое, основательное и прочное обучение. Он отвергает вербализм и предлагает идти в преподавании от реального.

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я.А. Коменский особое внимание уделял вопросам нравственного воспитания. Его труды, прежде всего "Великая дидактика" и "Всеобщий совет", проникнуты глубокой верой в человеческую личность. Расцвет человеческой личности всегда был заветной мечтой выдающегося чешского педагога. "Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение," читаем мы в первых строках "Великой дидактики".

Фундаментальной идеей педагогики Я.А. Коменского является *пансофизм*, то есть обобщение всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания через школу на родном языке до всех людей, независимо от общественной, расовой, религиозной принадлежности.

Великий мыслитель видел корень зла в невежестве или искажении знаний и мечтал о приобщении человечества к всеобщей мудрости, подлинному знанию – пансофии.

В своей утопии "Лабиринт света и рай сердца" (1625) Коменский изобразил человека путником, проходящим по лабиринту жизни. Чтобы достойно и успешно пройти этот лабиринт, человек должен приобрести прино-

сящее общественную пользу образование. Спустя четверть века в трактате "О развитии природных дарований" Коменский писал: "Кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям".

Его педагогика противостояла схоластическому воспитанию. Бичуя бессистемность обучения, пустословие и грубость, господствовавшие в школе, Я.А. Коменский стремился к формированию благочестия, самостоятельного, деятельного мышления, способности к разнообразному труду.

Я.А. Коменский отстаивал гуманистическую программу школьного дела. Он отдал всего себя превращению учебного заведения из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний в храм разумного, приносящего радость воспитания и обучения. Чешский педагог видел школу исполненной красоты, любви и внимания к детям. Идеальная школа должна была стать "лабораторией" подготовки гуманных людей, обученных эффективно действовать на "поприще труда". Разумно организованное обучение, считал ученый, требует от наставника и воспитанника усилий на пределе их возможностей.

Я.А. Коменский необычайно современен. И это видит всякий, кто обращается к его педагогическому наследию. Ему принадлежит заслуга привнесения в педагогическую мысль кардинально новых идей, определивших ее развитие на века вперед. Коменский наметил стройную систему всеобщего образования. Он поставил вопросы об общенациональной школе, о плановости школьного дела, соответствии ступеней образования возрасту человека, об обучении на родном языке, о сочетании гуманитарного и научно-технического общего образования, классно-урочной системе.

Жизнестойкость, современность педагогических идей Я.А. Коменского объясняется, прежде всего, их высочайшим демократизмом и гуманизмом. Они составили стройную систему, утверждающую великую преобразующую миссию воспитания. В идеях Коменского заложена громадная сила созидания. Его наследие помогает преодолеть косность, догматизм в воспитании, развивать духовные силы ребенка.

Педагогическая мысль эпохи Просвещения. Эпоха Просвещения в Западной Европе и Северной Америке длилась с последней трети XVII до конца XVIII в.

Представители этого неоднородного идейного течения сходились на критике сословного воспитания и образования, выдвигали новые идеи, пронизанные стремлением приблизить школу и педагогику к менявшимся социальным условиям, учитывать природу человека.

В Северной Америке прогрессивные педагогические идеи пропагандировали крупнейшие законодатели, видевшие в просвещении общества важный путь к его преобразованию.

Томас Джефферсон (1743-1826) полагал, что распространение просвещения послужит укреплению республиканских институтов и поэтому решительно выступал за всемерное развитие системы образования.

Бенджамину Франклину (1706-1790) принадлежала инициатива разработки плана обеспечения регулярного посещения школ неграми, создания нового типа учебного заведения, где бы нашли выражение связи обучения с потребностями науки и культуры.

Верой в образование проникнуты слова Джорджа Вашингтона (1732-1799): "Знание в каждой стране служит самой надежной основой благополучия".

В Англии педагогические идеи Просвещения были развиты плеядой мыслителей:

Дж. Мильтоном (1608-1674),

У. Петти (1623-1687),

Дж. Локком (1632-1704),

Д. Беллерсом (1654-1725),

Т. Пейном (1737-1809),

Дж. Пристли (1733-1804) и др.

Многие из них настаивали на ликвидации сословной школы и создании демократической системы образования.

Немецкие педагоги, вдохновленные идеалами Просвещения, во главе с Иоганом Готлибом Фихте (1762-1814) выступили с рядом проектов, которые могли, по их убеждению, способствовать объединению и демократическому обновлению Германии.

Создания единой светской школы, общественно-полезного обучения граждан требовали теоретики национального воспитания и неогуманизма Ф.А. Вольф (1759-1824), В. Гумбольдт (1767-1835) и др., представители педагогического движения филантропинизма И.Г. Базедов (1724-1790), Х.Г. Зальцман (1744-1811), И.Г. Кампе (1746-1818) и др.

Главным средоточием идей Просвещения оказалась **Франция**. Предшественниками этого движения во французской педагогике были прежде всего Ф. Фенелон (1651-1715) и Ш. Роллен (1661-1741).

Франсуа Фенелон отвергал в воспитании авторитарность и считал необходимым обеспечивать естественное, свободное развитие ребенка. Один из первых педагогов Нового времени предлагал давать женщине некоторое образование, а также формировать ее нравственно как будущую мать, на которую лягут заботы о воспитании детей.

Выходец из семьи ремесленника, Шарль Роллен окончил философский факультет Парижского университета. Преподавал в коллежах латынь и риторику. Дважды избирался ректором Сорбонны (реформировал ее программу в 1696 г.). Возглавлял коллеж в Бовэ, откуда по наущению инквизиции был изгнан и на некоторое время заключен в Бастилию.

В основном труде Ш. Роллена "Трактат об образовании" (1728) разработаны параметры школьного обучения и воспитания. Он допускал совместное воспитание детей до 6-7-летнего возраста.

Затем девочкам предназначалась особая программа занятий: французский язык, четыре правила арифметики, домоводство, уроки религии, светских манер и краткий курс отечественной истории. В программе обучения главное место отводилось родному языку.

В развитии и пропаганде идей Просвещения значительную роль сыграли французские философы и писатели:

Шарль Луи Монтескье (1689-1755),

Жан-Жак Руссо (1712-1778),

Дени Дидро (1713-1784),

Клод Анри Гельвеций (1705-1771),

Франсуа Вольтер (1694-1778) и др.

Французские просветители возлагали большие надежды на общественное образование, объявляли его главным приоритетом социального прогресса.

Они планировали создать благоприятную учебно-воспитательную среду, обеспечив для решения педагогических задач сотрудничество школы и общественности.

Французское Просвещение остро поставило вопрос о демократизации школы. Однако взгляды просветителей на этот процесс были различными. Так, Ф. Вольтер отказывал в полноценном образовании "черни". Он прямо писал: "Лучше, чтобы народом руководили, чем давали ему образование... давать образование надо не рабочим, а добрым буржуа". С таких позиций Вольтер трактовал и идею полезного обучения: "Я нахожу правильным, чтобы небольшое число детей обучалось читать, писать, считать, а большинство их, особенно дети рабочих, должны уметь обрабатывать землю".

Д. Дидро, напротив, решительно настаивал на принципе доступности общего образования.

Педагогические идеи и школьные проекты Французской революции. Деятели Французской революции подхватили педагогические идеи Просвещения. Радикальные представители революции особо выделяли в этих идеях руссоистскую программу обновления общества и воспитания.

Вопросы народного образования с самого начала оказались в поле зрения участников Французской революции. В "Декларации прав человека и гражданина" (1789) провозглашалась задача организации "общественного образования, доступного всем гражданам, бесплатного в тех частях обучения, которые необходимы всем людям без изъятия"

В 1791 г. Учредительное собрание рассматривало план организации системы народного образования. Его автором был Ш.М. Талейран (1754-

1838). По проекту Талейрана предусматривалось создание четырех ступеней школы:

- начальные;
- 7-летние учебные заведения в центральных городах;
- специальные учебные заведения (медицинские, военные, юридические, богословские) в главных городах департаментов;
- институт.

Первая ступень – бесплатная, остальные – платные.

Но некоторые его пункты оказались консервативными: ограничение женского образования начальным, немногочисленность школ второй ступени, обязательность религиозного обучения.

Проект Талейрана не был принят. Учредительное собрание ограничилось включением в конституцию 1791 г. лишь одного из пунктов проекта: "Будет создано и организовано народное образование, общее для всех граждан, бесплатное в отношении тех этапов образования, которые необходимы для всех людей".

В Комитете по образованию в 1792 г. был разработан проект Кондорсе, который оказался для своего времени выдающимся демократическим документом. Он не оставлял в школьной программе места религиозному обучению, намечал преемственность между всеми ступенями школы, провозглашал равенство прав мужчин и женщин в получении образования.

Комитет образования, однако, не согласился с предложениями Кондорсе и поддержал другой документ – доклад Годена, в котором предлагались меры по ликвидации конфессионального обучения. В августе 1792 г. в соответствии с этим докладом Законодательное собрание приняло декрет о закрытии школ религиозных конгрегаций.

Противоречивую позицию в вопросах школьного образования заняли якобинцы.

В июне 1793 г. по их инициативе был принят новый текст "Декларации прав", где провозглашалось и "право общего образования". Начальные школы были выведены из-под влияния церкви, уроки катехизиса заменялись "уроками революции", на которых читали "Декларацию прав человека".

Но, с другой стороны, якобинцы не поддержали законодательные инициативы по созданию общедоступной школы и организации преемственной системы образования.

После того как М. Робеспьер принял декрет "О культе верховного существа", якобинцы ослабили антирелигиозные мероприятия в школе. Больше того, якобинский Конвент принял план Букье, по которому допускалось участие духовенства в организации учебных заведений и оставалась без изменений система дореволюционных коллежей.

Поражение революции положило конец планам демократизации школы.

В июне 1795 г. в качестве школьного закона во Франции был принят проект Дону, в котором намечались весьма умеренные реформы:

- создание немногочисленных начальных школ, где были обязаны учить счету, письму и чтению;
- три четверти учеников должны были оплачивать обучение.

Тенденции развития школьного образования и новые типы учебных заведений. С середины XVII до конца XVIII в. расширялись масштабы образования первого и второго сословий, а также верхов третьего сословия.

В результате соперничества католической и протестантской церковью усложняются задачи и программы, повышается эффективность деятельности учебных заведений.

Основным видом учебного заведения в системе школьного образования стала школа классического типа, все больше отличавшаяся от прежних учебных заведений. Ее приоритетом постепенно сделался пересмотр содержания образования в пользу предметов реального цикла.

Многовековые устои феодальной школы уже начинали разрушаться.

Увеличивался приток в школы детей третьего сословия (крестьян и горожан). Усилилось влияние светского образования, что выразилось в расширении программ "мирских дисциплин", в успешном соперничестве общинных школ с церковными.

Однако основная масса населения (прежде всего крестьяне) оставалась неграмотной.

- В Англии в конце XVIII в. на 1712 жителей в среднем приходился лишь 1 учащийся.

- Во Франции в большинстве провинций не хватало начальных учебных заведений. Даже в сравнительно благополучном Орлеанском округе в 1750 г. на 106 коммун приходилось лишь 50 учреждений элементарного образования. Не хватало профессиональных преподавателей.

Оживление в организацию школ начального обучения внесли представители движения Реформации в Германии, Англии и Северной Америке.

Ярким образцом программы элементарных школ, создававшихся деятелями Реформации, в Германии является Готский школьный устав (1642), который был выработан под заметным воздействием педагогических идей Я.А. Коменского и В. Ратке.

Уставом планировалось обучение в трех классах: низшем, среднем и старшем. В первых двух классах по катехизису обучали родному языку (чтение, письмо), счету, церковному пению. В старшем классе к этому добавляли "мирские предметы": изучение обычаев, начала естествознания, местной географии.

Начальный возраст ученика определялся Готским уставом в пять лет; учиться школьник мог до тех пор, пока не сдавал экзамен (но не дольше, чем до 14 лет).

Занятия шли круглый год, 5 дней в неделю (за исключением среды и субботы), по 6 часов ежедневно.

В деревенских школах предусматривались шестинедельные летние каникулы, в городских – четырехнедельные.

Всем предметам, кроме "мирских", обучал один учитель – шульмейстер. "Мирские предметы" преподавали специальные учителя.

В Англии на протяжении XVII-XVIII вв. под эгидой англиканской церкви создавались благотворительные и воскресные школы для бедняков. Уровень подготовки в этих учебных заведениях элементарного образования был крайне низким.

В Северной Америке первые школы начального образования появились в общинах пуритан в XVII в. В 1647 г. в колонии Массачусетс был принят первый закон, регламентирующий программу и деятельность таких школ в духе Реформации.

В 1600-1700-х гг. католические монархии и римско-католическая церковь заметно активизировали свою деятельность в сфере элементарного образования, чтобы противостоять влиянию Реформации.

Во Франции под нажимом католиков протестанты лишились возможности создавать свои учебные заведения.

Одновременно королевские власти и католический клир насаждали католические начальные школы.

Была основана семинария св. Шарля, которая готовила преподавателей для школ бедняков. Появились и первые руководства, адресованные этим преподавателям.

Руководство католической церкви во Франции подхватило идею распространения образованности: провозглашалась необходимость для всех французов (для знати – обязательность) обучения.

В конце XVII в. во Франции появились первые уставы католических начальных школ, пронизанные авторитарным и консервативным духом:

запрещаются смешанные школы,

подчеркивается необходимость телесных наказаний.

Но в них чувствуется и влияние новых дидактических идей ("дети усвоят хорошо текст лишь тогда, когда прочтут его самостоятельно").

Существенные изменения претерпело в Западной Европе и Северной Америке в XVII-XVIII вв. полное общее образование.

Главным видом такого образования становится учебное заведение классического типа:

- в Германии – *городская (латинская) школа и гимназия,*
- в Англии и Северной Америке – *грамматическая школа,*
- во Франции – *коллеж.*

Они были предназначены для имущих слоев общества. Нередко находились на содержании государства.

Усиливалась тенденция расширения современного образования. В программах городских школ и гимназий возрастала доля естественнонаучных дисциплин. Управление школ перешло от консистории в ведение светской королевской власти.

В Германии важный вклад в развитие современного образования внесли сторонники неогуманизма. Их усилиями в программах ряда городских школ и гимназий предусматривалось расширение преподавания немецкого языка и литературы.

Особая заслуга в создании учебно-воспитательных учреждений нового типа принадлежала педагогам-филантропинистам. Первое учебное заведение – филантропин – было основано И.Б. Базедовым в 1774 г. в Дессау.

Принципиальным отличием этого учреждения была конфессиональная терпимость.

В учебный план входили немецкий, французский, латинский и греческий языки, философия, мораль, математика, естествознание, история, география, рисование, музыка, верховая езда; заметное место занимал ручной труд.

Использовались активные методы, ориентирующие учащихся на самостоятельную деятельность.

В Англии среди грамматических школ особо выделялись 9 больших публичных школ, которые предназначались для аристократической элиты.

На исходе 1700-х гг. в классическую программу грамматических школ было введено более обширное преподавание дисциплин естественнонаучного цикла.

Однако публичных школ эта реформа не коснулась.

Во Франции основным типом общеобразовательного учреждения на рубеже XVII-XVIII вв. становится коллеж.

Интересный педагогический опыт оставили коллежи двух подтипов: *школы Пор-Рояля* и *учебные заведения католического ордена "Оратория"*.

Школы Пор-Рояля были учреждены группой педагогов, получившей наименование «кружок Пор-Рояля», которые считали, что ребенок – существо слабое, испорченное от природы, что "разум его омрачен грехом", а сам он "раб страстей". Утверждалось, что "дьявол захватывает детскую душу уже в утробе матери". Чтобы бороться с этими природными пороками, воспитателю следует находиться в постоянном общении с детьми и предотвращать их проступки.

Школьные классы в учебных заведениях Пор-Рояля были небольшими – 5-6 учеников на одного-двух учителей. Педагоги отрицательно относились к оценкам, полагая, что они побуждают школяров к нездоровому соперничеству.

Особое внимание уделялось религиозному воспитанию: "Мало говорить, много терпеть, еще больше молиться" Школы размещали в стороне от городской суеты, ближе к природе.

Первая школа Пор-Рояля была открыта в 1637 г. Школы просуществовали до 1661 г., а затем были закрыты королевским указом в результате интриг иезуитов.

Школы "Оратории" возникли одновременно с основанным в 1611 г. орденом того же названия. Особым влиянием они пользовались в 1760-х гг. Затем орден был распущен, а его школы влились в разряд остальных коллежей.

Школы "Оратории" шли по пути реформы содержания образования. Отечественные язык, литература и история являлись основой обучения. Более заметное место, чем в других коллежах, занимали дисциплины современного цикла: естественные науки, математика, история и география.

В Северной Америке в XVII-XVIII вв. школа развивалась (особенно вначале) под сильным воздействием европейского опыта и прежде всего английского.

Первая городская школа была создана в Бостоне в 1635 г.

Затем из появившихся аналогичных учебных заведений вырастают грамматические школы, которые к середине 1700-х гг. становятся ведущими среди общеобразовательных учреждений.

Во второй половине 1700-х гг. в североамериканских колониях возникают общеобразовательные заведения нового типа – академии.

Первое такое заведение основал в Пенсильвании в 1749 г. Б. Франклин (1706-1790). В нем предлагалась учебная программа современного образования. Помимо предметов классического цикла предусматривалось изучение политической и экономической истории, естествознания, ряда иных научных дисциплин.

В конце 1700-х гг. академии уже стали наиболее распространенным видом полной общеобразовательной школы (например, в Новой Англии на 300 тыс. жителей приходилось 15 таких учреждений).

При всех недостатках масштабы и эффективность начального обучения в зарубежной школе в XVII-XVIII вв. неуклонно повышались.

В ряде провинций Франции количество начальных учебных заведений увеличилось в течение XVII в. почти в пять раз. Так, в округе Монпелье в 1677/78 учебном году начальные школы имелись в 40 % коммун, а спустя десять лет – уже в 73 %.

В конце XVII в. грамотность мужского городского населения колебалась в пределах 40-80 %. Особенно высок был ее уровень в первом и втором сословиях: у мужчин до 100 %, у женщин – до 70 %.

Распространялась грамотность и среди городской части третьего сословия. Еще большая часть населения была охвачена элементарным обучением в 1700-х г. Так, в Руанском округе в 1790 г. начальные школы имелись почти во всех коммунах. Росла грамотность в городах. В итоге к концу XVIII в. 47 % мужчин и 26 % женщин во Франции были грамотными.

Вопросы и задания для контроля

1. Работа студентов со словарем педагогических терминов Я.А. Коменского (познакомьтесь с представленными понятиями и дополните их при необходимости):

Автолексия – умение выражать свои мысли в речи.

Автопрактика – самостоятельная деятельность.

Автопсия – личное созерцание, ощущение.

Автофтезия – чувствование, ощущение.

Автохресия – самостоятельное использование знаний.

Благочестие – есть дар Божий и дается свыше, действует через естественные средства: родителей, наставников, служителей церкви; заключается в том, чтобы после правильно воспринятого понятия о делах веры и религии сердце наше умело везде искать Бога. Это совершается умом, волей и радостью совести.

Великая дидактика – универсальное искусство учить всех всему, учить с верным успехом, быстро и основательно; способ создавать по всем общинам, городам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни.

«Великая дидактика» – основной педагогический труд Я.А. Коменского.

Владыка всех созданий – человек, приспособляя к надлежащему назначению все вещи, употребляет их с пользой для себя, своих выгод, ведет себя с достоинством и святостью, не служит никакому созданию, в том числе и плоти своей, хорошо знает предел благоразумного использования вещей.

Воля – способность разумной души обращаться к вещам, в которых наш разум увидел добро и отвращаться от зла.

Гимназия – школа, где будут развивать понимание и суждения обо всем собранном ощущениями материале при помощи диалектики, грамматики, риторики и остальных реальных наук и искусств, вручаемых посредством вопросов: что и почему?

Гомология – книга, содержащая в алфавитном порядке все изречения, кем-либо и когда-либо сказанные остроумно и изящно, с прибавлением имен автора.

Дидактика – искусство обучения, открытие метода, при котором учащиеся меньше бы учились, в школах было бы меньше шума, одурения и напрасного труда, больше досуга, радостей и основательного успеха; а в христианском государстве было бы меньше мрака смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира спокойствия.

«Дверь» – название учебника, в котором заключены все употребляемые слова языка в кратких выражениях, которыми изображаются сами вещи в их естественном виде. К ним присоединены краткие и ясные грамматические правила.

«Дворец» – название учебника, заключающего в себе различные рассуждения о всевозможных вещах, наполненные фразами и выражениями. В конце должны быть присоединены правила о том, как можно изменять и украшать фразы и выражения.

Дидахография (обучающее письмо) – всеобщая методика, которая может увеличить число ученых на великое благо для человечества и в итоге этот новый метод при своем применении служит для обучения гораздо большего числа учеников с более верным успехом и удовольствием.

Дисциплина – средство, чтобы возбуждать и укреплять постоянными навыками и упражнениями благоговение к Богу, предупредительность по отношению к труду и выполнению жизненных задач через наказание провинившихся с тем, чтобы они впоследствии не совершали проступков.

Добродетель – не только внешняя воспитанность, но и вся внутренняя и внешняя основа побуждений.

Долг педагога – помышлять о средствах, которыми бы вся христианская молодежь все с большим пылом побуждалась бы к силе и любви к небесному.

Естественный метод – метод, при котором каждый будет знать только то, что выучил, но даже более чем он выучил, т.е. не только свободно излагать почерпнутое от учителя и из авторов, но и обязательно судить о самих вещах.

Игра – движение духа и тела, которые в годы юношества необходимо вызывать и развивать.

Искусство – умение правильно обращаться с вещами и с природой вещей.

Здравница – место, где обучают жизни и сохранению Здоровья.

Знание – достоверная осведомленность о достоверной вещи.

Латинская школа – школа, в которой юноши постигают 4 языка и черпают всю энциклопедию наук, в ней нужно учредить 6 различных классов: грамматический, физический, математический, моральный, диалектический, риторический.

Логика – искусство мыслить, «некая диалектика», которая учит способу выражать уже известное и полезное, болтать о неизвестном.

«Материнская школа» – первое педагогическое произведение, посвященное воспитанию детей от рождения до 6 лет; школа, где будут упражняться преимущественно внешние чувства, с тем, чтобы дети приучались обращаться правильно с окружающими предметами и распознавать их.

Метод – пособие для преподавания, позволяющее учить короче, легче, надежнее.

«Мир чувственных вещей в картинках» – название дидактического пособия для наглядного обучения детей в начальной школе и семье, первая в мире детская энциклопедия, которая открывала перед малышом реальный мир природы в его многообразии, общественную жизнь во всех ее главных проявлениях.

Образование – истинное, полное, ясное и прочное противодействие невежеству в понимании вещей, в физических трудах и ловкости, в искусстве речи, в нравах и добродетелях, в благочестии.

Памфедия – всеобщее образование.

Память – способность души, вызывающая былое в воображении и снова предлагающая для размышления.

Пандидаскалы – универсальные учителя, которые сумели бы наставлять всех всему и всесторонне.

Пангномика – сборник мудрых и оригинальных суждений всех эпох.

Пандогматия – книга, содержащая достопримечательные мнения разных народов и выдающихся мужей этих народов.

Панистория – повествование об эволюционном развитии природы и общества.

Паноргания – принцип наглядности обучения.

Пансофия – всесторонность и систематичность образования и познания.

Пансхолия – универсальная школа для воспитания.

Панхронология – последовательные события в истории человечества.

Религиозность – внутреннее богопочитание, которым дух человека связывается и соединяется с высшим чувством.

«Сокровищница» – произведения классических авторов о всевозможных предметах с предпосланными им правилами относительно того, как подмечать и собирать выражения речи, отличающиеся особой силой и точной передачей идиоматизмов.

«Соль мудрости» – знать, говорить и действовать.

Учитель – «слуга природы».

Школа (коллегия, гимназия) – место отдыха и литературных развлечений; место игры и наслаждения.

Язык – не часть образования или учености, но орудие для того, чтобы почерпнуть знания и сообщить их другим.

2. Выявите социокультурные предпосылки развития идей «свободного воспитания» в странах Западной Европы.

3. Заполните сравнительную таблицу педагогической деятельности представителей зарубежной педагогики и образования XVII-XVIII веков.

ФИО Даты жизни	Био- графия	Основные педагогиче- ские идеи и взгляды	Педагогиче- ская деятельность	Реализация педагогиче- ских идей на практике	Основные педагогиче- ские труды

4. Выполнение тестового задания по педагогической теории Я.А. Коменского.

1. Выберите название произведения, принадлежащего Я.А. Коменскому:

- 1) «Воспитание человека»;
- 2) «Похвала глупости»;
- 3) «Великая дидактика»;
- 4) «Опыт о человеческом разуме».

2. Выберите из предложенного списка годы жизни Я.А. Коменского:

- 1) 1592-1670;
- 2) 1469-1536;
- 3) 1632-1704;
- 4) 1703-1795.

3. Какие 4 типа школ были предложены Я.А. Коменским:

- 1) тривиальные, элементарные, коллегии, университеты;
- 2) школы начальные, средние, высшие;
- 3) материнские, родного языка, латинские, академические;
- 4) материнские, пропедиа, педиа, философские.

4. Как у Я.А. Коменского была сформулирована тройкая цель воспитания:

- 1) умственное, нравственное, физическое воспитание в их единстве;
- 2) знание языков и наук, вера и благочестие, добрые нравы;
- 3) развитие интеллекта, физическое совершенствование, нравственная добродетель;
- 4) развитие ума, сердца, воли.

5. Какие признаки свидетельствуют о готовности ребенка к школе у Я.А. Коменского:

- 1) умение читать, писать, считать;
- 2) интеллект, эмоции, волевая готовность;

- 3) усвоение программы, познавательный интерес, желание учиться;
- 4) развитие интеллекта, усидчивость, подражательность.

6. Я.А. Коменский стоял на философских позициях:

- 1) сенсуализма;
- 2) метафизики;
- 3) позитивизма;
- 4) религиозного идеализма.

7. Я.А. Коменский предлагал создать школу:

- 1) гармоничного развития;
- 2) космического сознания;
- 3) всеобщей мудрости;
- 4) развития добродетелей.

8. Кто был непосредственным предшественником Я.А. Коменского в выработке дидактических принципов:

- 1) Хуан Луис Вивес;
- 2) Ратихий (Ратке);
- 3) Эразм Роттердамский;
- 4) Мартин Лютер.

5. Проанализируйте теорию воспитания настоящего «джентльмена» с позиции современной концепции гуманистической педагогики.

6. Выполнение тестового задания по педагогической теории Дж. Локка:

1. Какой колледж окончил Дж. Локк, где впоследствии он стал преподавателем:

- 1) Кембридж;
- 2) коллеж де Франс;
- 3) Оксфорд.

2. Согласно теории Дж. Локка:

- 1) все идеи и принципы имеют врожденную основу;
- 2) все человеческое знание происходит из опыта;
- 3) происходит припоминание «высших идей».

3. Какое из видов познания оценивалось Дж. Локком как наименее ясное и достоверное:

- 1) интуитивное;
- 2) демонстративное;
- 3) сенситивное.

4. Классическим педагогическим трактатом Дж. Локка можно считать:

- 1) «Некоторые мысли о воспитании»;
- 2) «Школа - игра»;
- 3) «Дошкольная жизнь ребенка».

5. Формирование характера ребенка должно происходить:

- 1) в школе;
- 2) в семье;
- 3) в состязаниях.

6. Какие новые предметы Дж. Локк предлагал ввести в курс обучения в школе:

- 1) древние языки;
- 2) астрономические дисциплины;
- 3) основы права.

7. Решающее влияние на ребенка должна оказывать:

- 1) среда;
- 2) наследственность;
- 3) воспитание.

8. Дж. Локк предлагал воспитывать юных:

- 1) рыцарей;
- 2) ремесленников;
- 3) джентльменов.

7. Выполнение тестового задания по педагогической теории Ж.-Ж. Руссо:

1. Выберите годы жизни Ж.-Ж. Руссо:

- 1) 1712-1778;
- 2) 1650-1704;
- 3) 1715-1771;
- 4) 1801-1867.

2. Ж.-Ж. Руссо заменил название «принцип природосообразности» на термин:

- 1) биологизация;
- 2) психологизация;
- 3) естественность;
- 4) свобода.

3. Какой возрастной период Ж.-Ж. Руссо называл «периодом бурь и страстей»:

- 1) от рождения до 2 лет;
- 2) от 2 до 12 лет;
- 3) от 12 до 15 лет;
- 4) от 15 лет до совершеннолетия.

4. Три основных фактора, влияющих на развитие ребенка по теории Ж.-Ж. Руссо:

- 1) школа, родители, сверстники;
- 2) природа, люди, вещи;
- 3) воспитание, книги, учителя;
- 4) культура, люди, вещи.

5. Выберите из предложенного списка название педагогического труда Ж.-Ж. Руссо:

- 1) «Джейн Эйр»;
- 2) «Юлия или новая Элоиза»;
- 3) «Воспитание женщины»;
- 4) «О человеке».

6. Основная цель воспитания ребенка в период «сна разума»:

- 1) умственное воспитание;
- 2) нравственное воспитание;
- 3) развитие внешних чувств;
- 4) эстетическое воспитание.

7. Выберите из предложенного списка имя героя романа Ж.-Ж. Руссо:

- 1) Гаргантюа;
- 2) Линггард;
- 3) Эмиль;
- 4) Том Сойер.

8. Основное художественное произведение, предложенное Ж.-Ж. Руссо для чтения герою своего романа:

- 1) «Робинзон Крузо»;
- 2) «Путешествие Гулливера»;
- 3) «Сказки братьев Гримм»;
- 4) «Мир чувственных вещей в картинках».

9. Предложенный Ж.-Ж. Руссо метод наказания:

- 1) телесные наказания;
- 2) словесные наказания;

- 3) угроза;
- 4) естественные последствия.

8. Решите криптограмму «Эпоха Просвещения» – ответив на вопросы, вы сможете прочитать известное высказывание Ж.-Ж. Руссо.

Политическая идеология, рационалистическое движение XVIII века (1, 2, 3, 4, 5, 6, 20, 6, 7, 8, 6).

Педагог, представитель эпохи Просвещения (21, 6, 9, 26, 5, 6, 22, 8, 23).

Основная идея воспитания эпохи Просвещения, влияние (4, 2, 6, 10, 11) на развитие и воспитание ребенка.

Источник знаний – ощущения, а процесс (1, 3, 12, 7, 13, 7, 8, 14) – переработка ощущений разумом (Д. Дидро).

Вся просветительская литература овеяна идеями (21, 15, 16, 13, 7, 8, 12, 16, 13).

Для многих представителей эпохи Просвещения характерна (24, 7, 22, 8, 25, 9, 3, 1, 6, 10, 8, 17, 3, 4, 18, 26) (Ж.-Ж. Руссо).

5	4	6	,	17	18	3	.....	16	11
.....	7	6	.....	8	16	6	6	16	.....
1	2	8	.....	2	3	19	10	6	7
8	8	.....	8	.....	5	.....	17	6	16
.....	7	15	19	10	13	6	16	4	14
,	4	18	13	5	.....	5	12	2	3
4	9	11	16	8	,	10	13	6	18
.....	7	13	16	.....	5	3	4	1	8
18	13	7	8	6	.				

Рекомендуемая литература

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Джибладзе, Г.Н. Философия Я.А. Коменского / Г.Н. Джибладзе. – М., 1982.

Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1998 – Разд. IV. – Гл. 1.

Коменский, Я.А. Избр. пед. соч.: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М., 1982.

Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М., 1987.

Кратохвил, М.В. Жизнь Я.А. Коменского / М.В. Кратохвил. – М., 1991.

Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк. – М., 1939.

Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учебн. пособ. для вузов: в 2 ч. Ч.1 / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 2000.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом. – М., 1988. – Ч.1. – Гл. 8-10.

Руссо, Ж.-Ж. Пед. соч.: в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М., 1981.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981. – Разд. III, IV.

Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени. – М., 1991.

2. Воспитание и образование в России XVIII века

1700-е годы – переломные в истории отечественной школы и педагогики. Россия пережила реформы воспитания и образования, которые были вызваны важными социально-экономическими факторами:

- политическим лидерством дворянства,
- укреплением позиций купечества и промышленников,
- складыванием режима абсолютизма,
- трансформацией чиновничьего аппарата, созданием новой армии и т.д.

Наметился переход от сословного общества к гражданскому. Россия вступила на путь общеевропейского развития. Образование стало рассматриваться как один из основных путей карьеры.

На протяжении XVIII века была создана система регулярных учебных заведений. Появилась особая социальная группа, профессионально занимавшаяся умственным трудом и педагогической деятельностью.

Происходила ломка прежних, в том числе и позитивных педагогических традиций.

Историю педагогики и образования России XVIII века можно разделить на два периода: первую и вторую половины столетия.

Теория и практика образования и воспитания первой половины XVIII века. В конце XVII – начале XVIII в. Россия пересматривает курс развития, в том числе и в сфере школьного образования, равняясь на западный опыт.

Петр I значительно активизировал реформаторские процессы, охватившие многие стороны русской жизни. Эти реформы были направлены на укрепление государственного устройства, утверждение абсолютной монархии.

Началось строительство фабрик, заводов, городов, развитие промышленности, внутренней и внешней торговли. Усиление армий и создание флота позволили вести военные действия против Турции и Швеции.

Экономические и политические преобразования в России сразу же потребовали большого количества специально обученных людей – профессионалов: офицеров, моряков, артиллеристов, инженеров, врачей, учителей. Это, в свою очередь, вызвало необходимость проведения реформы просвещения.

В это время коренным образом изменилось положение церкви. Упразднением патриаршества и учреждением синода Петр I (1672-1725) подчинил русскую церковь светской власти, превратил ее в свое послушное орудие. Одновременно церковь потеряла контроль над образованием, которое перешло в руки государства. Таким образом, начался новый, «государственный», период в отечественном просвещении.

Переподчинение церкви способствовало раздвоению процессов воспитания и обучения и некоторому изменению их сути.

Воспитание в целом сохраняло цель формирования человека-христианина, и государство, как христианско-православное, не противилось этому.

Однако, забирая в свои руки обучение, оно сделало его разнообразным, отвечающим потребностям государственной службы, придало ему светский характер, одновременно окрасив и воспитание новыми, «просветительскими», тонами. Возник новый воспитательный идеал человека: светски образованный, обладающий широким взглядом на мир, сохраняющий в то же время национальные традиции, готовый на подвиг ради Отечества.

Появление нового идеала человека свидетельствовало о вступлении России в новый период своей духовной культуры – века Просвещения.

Петр I и его сподвижники предприняли попытку направить страну по общеевропейскому пути.

В начале XVIII в. в России появились государственные школы различных типов, которые отличались практической направленностью и в то же время не были узкопрофессиональными:

- *Школа математических и навигацких наук (1701);*
- *Артиллерийская (пушкарская) школа (1701);*
- *Медицинская школа (1707);*
- *Инженерная школа (1712);*
- *Горные школы (1719 г. – при Оленецких и 1721 г. – при Уральских заводах);*
- *Морская академия (1715).*

Указами 1714 г. была введена обязательная учебная повинность для дворянских детей, дьяков и подьячих.

Было положено начало созданию светских элементарных школ с математическим уклоном (цифирные школы).

В качестве учителей в каждую губернию было послано по два выпускника Московской Навигацкой школы и Морской академии.

Поступление в школу и учение в ней были строго обязательны, как и поступление на службу и прохождение ее. Школа готовила непосредственно к службе, и, можно сказать, с поступлением в школу уже начиналась служба.

Школа и государственная служба составляли одно целое.

Поэтому в школе господствовал не нравственный авторитет учителей, а обязательный и карающий государственный закон.

Понятно, что многие дворяне и приказные не хотели отдавать своих сыновей в школы.

Значительная часть возможных учеников из духовного сословия уходила в церковные архиерейские школы.

Отличительной чертой архиерейских школ было сочетание светской программы с религиозной. В них готовили священнослужителей. Обучали начаткам религии, письму, чтению, арифметике, геометрии.

Хотя сыновья священников были обязаны посещать архиерейские школы, духовное сословие избегало обучать в них своих детей, так как не принимало светской направленности программы обучения.

В учебных заведениях, созданных в начале XVIII в., обучали на русском языке. Была усовершенствована русская азбука, чтобы облегчить усвоение родного языка.

Вместо прежних Часослова и Псалтыря часто учили по "Букварю" Федора Поликарпова (1701), по книге Ф. Прокоповича «Первое поучение отрокам», сборнику «Юности честное зеркало».

Возникновение в Петровскую эпоху новых типов школ было важным этапом в организации национальной системы образования. В тот период был заложен фундамент для построения школьного дела на новых началах, хотя среди населения петровские реформы вызывали недовольство (особенно разрушение традиций домашнего воспитания).

Учебные книги России первой половины XVIII века

- **Магницкий Леонтий Филиппович**
«Арифметика»
- **Прокопович Феофан**
«Первое поучение отрокам»
- **Сборник «Юности честное зеркало»**
- **Поликарпов Федор**
"Букварь" (1701)

Во второй четверти XVIII в. реформирование образования замедлилось. Пришли в упадок цифирные школы, морская академия, инженерные и артиллерийские училища. Вместе с тем часть учебных заведений, созданных в петровское время, успешно развивалась. Например, расширилась сеть семинариумов (8-летние средние духовные учебные учреждения).

Появились учебные заведения нового типа. В 1725 г. в Петербурге был создан важный научно-просветительский центр – Академия наук. В ее состав входили университет и гимназия.

В 1731 г. в Петербурге было учреждено первое среднее учебное заведение закрытого типа для знати – Корпус кадет. В нем готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников.

Другим привилегированным дворянским учебным заведением явился основанный в 1759 г. при императрице Елизавете Пажеский корпус в Петербурге.

К середине XVIII в. наиболее приметным событием в развитии школьного дела стало открытие в 1755 г. в Москве университета и университетских гимназий.

Вначале в нем было три факультета:

- юридический,
- философский,
- медицинский.

Первые студенты были набраны из духовных семинарий. Дворяне избегали посылать своих отпрысков в бессловесный университет.

В 1737 г. был издан закон, освободивший дворян от обязанности отдавать своих детей в регулярные учебные заведения и предоставивший им право на домашнее обучение.

Учебные заведения России первой половины XVIII века

- Школа математических и навигацких наук (1701);
- Артиллерийская (пушкарская) школа (1701);
- Медицинская школа (1707);
- Инженерная школа (1712);
- Горные школы (1719 г. – при Оленецких и 1721 г. – при Уральских заводах);
- Морская академия (1715);
- Гарнизонные школы;
- Цифирные школы;
- Архиерейские школы;
- Семинариумы;
- Университет и гимназия при Академии наук в Петербурге (1725);
- Корпус кадет (1731).

Известные деятели образования России первой половины XVIII в.

1. **Посошков Иван Тихонович** (1652-1726).

«Завещание отеческое к сыну своему».

2. **Татищев Василий Никитич** (1686-1750).

"Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ" (1733).

Науки и знания делил на нужные (домоводство, мораль, религия и др.), полезные (письмо, красноречие, иностранные языки, математика, естественные науки), щегольские (поэзия, музыка, верховая езда, танцы), любопытные (астрология, алхимия) и вредные (ворожба, чернокнижие и пр.).

3. **Ломоносов Михаил Васильевич** (1711-1765).

Руководство «Первые основания горной науки, или Горная книжица».

«Краткое руководство к риторике, на пользу любителей сладкоречия сочиненное».

Учебник «Российская грамматика».

Учебник «Экспериментальная физика для студентов».

Школа и педагогическая мысль России во второй половине XVIII века. Русские просветители включились в общеевропейскую полемику о воспитании. В своих сочинениях они провозглашали идеи свободного развития личности, национальной системы образования, общественного воспитания, целесообразности изучения и использования западной педагогики с соблюдением собственных традиций. Был отвергнут тезис о преимущественном «естественном воспитании» Ж.-Ж. Руссо, русские просветители настаивали на приоритете общественного воспитания. Вместе с тем они не разделяли и мнения Гельвеция о всесиили социального воздействия и ничтожности роли наследственности в воспитании.

Периодом наивысшего развития школьного дела в России XVIII в. оказалось царствование Екатерины II (1762-1796). Впервые во главе государства оказалась европейски образованная личность.

Екатерина стремилась использовать достижения педагогической мысли Европы при реализации своих проектов. Однако педагогические пристрастия Екатерины претерпевали эволюцию.

В начале царствования императрица демонстрировала приверженность идеям французского Просвещения (изучала труды Дж. Локка, М. Монтеня, Ф. Фенелона, Ж.-Ж. Руссо; задумав реформу школьной системы, обратилась к Д. Дидро, который составил «План Университета для России»).

А в конце жизни она отошла от либеральных увлечений. Когда требовалось выбирать между идеалами Просвещения и устранением опасности для трона, Екатерина не колебалась. Свидетельство этому – судьбы выдающихся русских просветителей Н. Новикова и А. Радищева. Первый по подозрению в масонском заговоре против императрицы был брошен в Пе-

тропавловскую крепость. Второй за то, что дерзнул публично осудить самодержавие, был отправлен в ссылку в Сибирь.

Отмена обязательности образования отрицательно повлияла на состояние учебных заведений, во главе которых стояли Петербургский и Московский университеты.

М.В. Ломоносов свидетельствует, что в Петербургском академическом университете "ни образа, ни подобия университетского не видно".

Профессора обычно не читали лекций, студентов как рекрутов набирали из других учебных заведений; новобранцы чаще всего "оказывались не в хорошем состоянии принимать от профессоров лекции".

При открытии в Московском университете числилось 100 студентов; 30 лет спустя – лишь 82. Занятия проходили около 100 дней в году.

Тем не менее, в университетах продолжалась научная и педагогическая жизнь.

Во второй половине XVIII в. получили развитие частные учебные заведения, предназначенные для дворянского сословия. В них использовалась программа государственных школ.

Высшее дворянство воспитывало своих детей дома. Сначала воспитателями были немцы, затем их все чаще стали сменять французы. Первые иностранные гувернеры в большинстве оказались несостоятельными педагогами.

В истории школьных проектов и реформ екатерининской эпохи просматриваются два этапа:

- на первом этапе (1760-е гг.) заметно влияние французской педагогической традиции;
- на втором этапе (с начала 1780-х гг.) – влияние германского школьно-педагогического опыта.

В 1763 г. Екатерина назначила своим главным советником по вопросам образования Ивана Ивановича Бецкого (1704-1795), который был хорошо знаком с педагогическими идеями Запада. Он составил доклады и уставы, прежде всего "Генеральный план воспитательного дома" (1764) и "Краткое наставление... о воспитании детей", где в трактовке вопросов физического, умственного и нравственного воспитания шел вслед за Руссо и Локком.

Бецкому принадлежат проекты воспитания "идеальных дворян".

Учебные заведения России второй половины XVIII века:

- По разработанным Бецким докладам и уставам были открыты:
 1. Воспитательный дом в Москве (1764) и позже в Петербурге.
 2. Училище при Академии художеств для мальчиков (с 5-6 лет) всякого звания, включая крепостных (1764).
 3. Такое же училище при Академии наук (1765).

4. Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре (Смольный институт благородных девиц) (1764). Мещанское отделение при нем (1765).

5. Преобразован Сухопутный шляхетский корпус (1766).

6. Коммерческое училище (1772).

▪ Морской кадетский корпус (1752)

▪ Московский университет (1755)

▪ Артиллерийская и инженерная дворянская школа (1758)

▪ Пажеский корпус (1759)

Кроме планов Бецкого, в 1760-х гг. были выдвинуты еще несколько проектов:

▪ об учреждении разных училищ (1764),

▪ организации государственных гимназий (1767),

▪ комиссии об училищах (1768) и др.

Но они остались неосуществленными из-за отсутствия средств. Интерес правительства к школьной реформе притупили крестьянское восстание и войны, которые Россия вела в 1768-1774 гг.

Но к началу 1780-х гг. вопрос о школьной реформе вновь приобрел актуальность.

В 1782 г. Екатерина назначила "Комиссию по учреждению народных училищ". В том же году Комиссия предложила план открытия начальных, средних и высших учебных заведений, который был использован в "Уставе народным училищам Российской империи" (1786). В нем же утверждалась необходимость преподавания на русском языке.

В разработке этих документов активное участие принимал сербохорватский мыслитель и педагог Ф.И. Янкович де Мириево (1741-1814).

Согласно "Уставу..." 1786 г., в городах открывались

▪ *малые* (в селах и уездных городах);

▪ *главные* (в губернских городах) *народные училища*.

Это были бесплатные смешанные школы для мальчиков и девочек, находившиеся вне контроля церкви.

Малые училища были рассчитаны на два года обучения (обучали чтению, письму, нумерации, священной истории, катехизису, началам граждановедения, арифметике, русской грамматике, чистописанию и рисованию).

Обучение в главных народных училищах длилось пять лет. Помимо программы малого училища, в курс обучения входили евангелие, история, география, геометрия, механика, физика, естествознание, архитектура; для желающих - латинский и живые иностранные языки: татарский, персидский, китайский (преподавание западноевропейских языков не предусматривалось).

В главных училищах можно было приобрести педагогическое образование. Школы содержались на средства городских самоуправлений. Из училищ были устранены официальные представители церкви. Преподавание (в том числе катехизиса и священной истории) поручалось гражданским учителям.

"Устав..." утвердил классно-урочную систему.

Реформа, предпринятая согласно уставу 1786 г., была важным этапом в развитии школьного дела. Число народных училищ быстро росло: к концу XVIII в. из 500 городов училища имели 254. Их посещали 22 тыс. учащихся, в том числе 1800 девочек. Это составляло третью часть от всех обучающихся в учебных заведениях России.

Однако фактически этими школами не могли пользоваться дети крестьян. Из-за нехватки учителей, недостаточной государственной поддержки многие училища постепенно снижали качество обучения, а некоторые, едва успев открыться, прекращали свое существование.

Известные деятели образования России второй половины XVIII века

1. **Новиков Николай Иванович** (1744-1818).

"О воспитании и наставлении детей" (1783).

2. **Радищев Александр Николаевич** (1749-1802).

3. **Бецкой Иван Иванович** (1704-1795).

"Генеральный план воспитательного дома".

"Краткое наставление... о воспитании детей".

Вопросы и задания для контроля

1. Дайте характеристику особенностям системы образования России в I половине XVIII в.

2. Дайте характеристику особенностям системы образования России во II половине XVIII в.

3. Заполните сравнительную таблицу педагогической деятельности представителей педагогики и просвещения России XVIII века.

ФИО Даты жизни	Био- графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

4. Заполните таблицу об особенностях организации учебно-воспитательных заведений, основанных в XVIII веке в России:

Тип учреждения	Цель создания	Контингент детей	Особенности организации
Светские государственные начальные школы			
Академия наук			
Университет			
Воспитательный дом			
Московский Кадетский и Сухопутный шляхетский корпус			
Смольный институт			

5. Проведите анализ педагогических статей из периодики конца XIX - начала XX вв. Ответьте на вопросы:

- С какими актуальными проблемами нашего современного общества связано содержание этих статей?
- В чем проявляется гуманистическая направленность идей авторов данных статей?

О дурном расположении духа в наставнике

(из журнала для воспитания: Руководство для родителей и преподавателей, издаваемое А. Чумиковым. – 1858. – Т. III)

В деле воспитания и учения, как известно, личность воспитателя и учителя играет важную роль. Личность наставника должна быть нравственно высока, безукоризненна; но наставник человек и подвержен общечеловеческим слабостям. Борьба с ними, побеждать их – весьма важная задача для наставника. Эта слабость встречается, к сожалению, довольно часто: неумение наставника владеть собою тогда, когда он находится в дурном расположении духа.

Слово есть главное орудие учителя. Поэтому урок, данный в дурном расположении духа, произведет результат отрицательный. Ученики часто получают отвращение к предмету, приправленному таким невкусным преподаванием. В таком состоянии человек, обыкновенно, бывает несправедлив, неумерен в своих требованиях.

Для успешного действия на педагогическом поприще одно верное средство: чтобы наставник весело, бодро, с любовью принимался за свое дело, не довольствовался только формальным исполнением своих обязанностей и избегал всегда и везде на служебном поприще опаснейшего и злейшего врага своего – дурного расположения духа.

Вопросы к статье:

1. Согласны ли вы с позицией автора?
2. Какой принцип, по мнению автора, должен лежать в основе взаимоотношений педагога с ребенком?

Н. Алексеева «Война и дети»

(из: Домашнее и школьное обучение. – 1914. – № 25)

...Среди печальных и страшных картин настоящего встает одна, которая и раньше немим укором была – брошенное несчастное дитя. Детей, лишенных семейного тепла, всегда было много, а теперь их стало еще больше...

По всей России рассыпаны одинокие еще организации, ставящие своей целью – защищать ребенка, спасти его от нищеты, от горя, от невежества; ставящие своей целью вложить в душу ребенка все те основы, которые впоследствии дадут возможность стать ему хорошим человеком и творить жизнь.

Вот эти-то организации должны теперь направить свою работу на то, чтобы спасти армию обездоленных детей.

Детские сады, очаги, ясли, детские клубы, дневные приюты и просто приюты – это все то, что нужно теперь как воздух.

Посреди кровавых ужасов мы должны сбересть залог нашего счастья – дитя.

И, когда нужда так велика, нет необходимости говорить о том, что работа в этих учреждениях должна вестись строго согласованно с теми требованиями, которые предъявляет новейшая педагогика. Нет возможности проводить в этих наспах созданных приютах строго определенную программу. Не хватит лиц, специально к этому подготовленных, но в них должны царить два принципа – помощь и любовь!

...в работе с детьми лица, проникнутые симпатией к этому делу, найдут и умение, рожденное любовью, и тепло, рожденное сердцем... Общественные организации, занимающиеся разработкой вопросов воспитания, явятся естественно прямыми руководителями тех, кто охотно отдаст этому делу свои силы.

Мы, матери и женщины, должны поднять свое знамя, и на нем будет написано – «Дитя»! Под это знамя пусть стекаются те, кому жаль обездоленное дитя, одиноко плачущее в сыром и холодном подвале, голодное и усталое от вечной нужды.

Управление детьми бывает двойное: внешнее, основанное на физическом воздействии, и внутреннее (психологическое), основанное на приучении, соединенном с сознательностью и убеждением. Дитя при появлении на свет Божий уже признается пиком великого целого – жизни – и поэтому должно быть охраняемо, воспитанно и развиваемо, согласно его природе, и во всестороннем общении с жизнью.

Трудность управления детьми, главным образом, заключается в том, что воспитателем и руководителем детей является взрослый человек, не знающий и не понимающий души ребенка.

Определить, что такое душа ребенка нельзя, так как:

- 1) никто из людей не помнит своего первого детства;
- 2) современная психология не обладает достаточным количеством необходимых для познания души данных.

Игры придают животным опытность и силу, готовят их к будущей самостоятельной жизни. Учителями для животных служат их родители.

Игры – стремление к деятельности. Они присущи всем живым существам. Незаметно игры переходят в занятия, причем каждый возраст требует присущих его природе и жизни игр и занятий. Причем замечательная черта при играх и обучении – это отсутствие, за весьма редкими исключениями, наказания. Терпимость относительно материнских наказаний здесь обусловлена лишь развитием детской любви и привязанности к родителям.

Детская любовь и привязанность к родителям являются у животных прямым и естественным последствием удивительной «материнской любви».

Благодаря биологическим данным ясно, что душевные качества человека свойственны и животным, близкое знакомство с которыми показывает нам, что в царстве животных встречаются такие примеры воспитания, которые могут служить достойным для нас примером.

Переходя к положению наших детей дома и в учреждениях, невольно приходишь к заключению, что многие матери и воспитатели помещают центр своей воспитательской деятельности в себя самих и из-за своего «Я» не видят детей, для которых они существуют. Они основывают свое воспитание не на природе, присущей ребенку и любви к нему, а на страхе и взысканиях, которые угнетают свободные проявления и кипучую деятельность, часто оставляют в них вредные последствия на всю жизнь.

Также участились случаи убийства матерями новорожденных детей. Некоторые сопровождалась отвратительными жестокостями. Многие дети умирают от недостатка ухода за ними матерей. Ежегодно увеличивается количество подкидышей.

Повальное увеличение числа бродячих детей показывает, что общей причиной служат отчасти тяжелое экономическое положение трудящейся матери и постепенное исчезновение у людей глубокой, бесконечно нежной и всеобъемлющей материнской любви, которая присуща по природе каждому живому существу.

В настоящее время главная задача начального воспитания должна состоять в правильном содействии природному стремлению дитяти к деятельности, и притом созидательной, а не разрушающей, и в доставлении для нее целесообразного материала. Отсюда воспитатели полагают, что, учитывая все это, можно создать идеального ребенка – человека. На самом деле можно ли это сделать, если:

1) человек во всей целостности существа своего уже заключается в новорожденном ребенке;

2) в действительности нельзя воспитать и образовать общего идеального человека, вне всякой зависимости от времени, места и общественной среды.

Во время движения у ребенка проявляются и внутренние чувства, и творческие стремления, а затем и творческая самостоятельность.

Люди же в данном случае, как бы наперекор природе, сравнительно много посвящают себя делу воспитания своих детей, вследствие чего постоянно теряют присущую родителям кротость, любовь и здравомыслие, заменяя их нередко раздражением, жестокостью и это ужасно – деспотизмом и отсутствием интереса к природе детей.

И.Л. Сикорский «Психологическое значение детства и дошкольного периода»

(из: Дошкольное воспитание. – 1911. – № 9)

Едва ли необходимо доказывать важность этого вопроса! Необходимо без замедления обратиться к фактической стороне дела и изучать, и изучать детей, которых мы все любим и которых так мало знаем. Первым шагом на этом новом пути должно быть установление права гражданства за психологией детства и за детской биографией.

Зрелый человек с равным правом может сказать: покажите мне мое детство; поставьте передо мной зеркало прошедшего! И это – законное право каждого. В этом кроются психические основания создавшейся в наши дни психологической биографии, которая является изнанкой человеческой души или человеческого лица.

Раннее детство и дошкольный возраст – вот тот период жизни и та изнанка человеческой души, которую необходимо распознать, чтобы предвидеть будущую психологическую биографию человека и уметь направить духовное развитие юного человеческого существа.

Ознакомление с ранним детством и с дошкольным периодом жизни представляет капитальную важность в деле психологического развития человека вообще и в деле правильной постановки воспитания в частности.

Поэтому должна быть создана психология дошкольного возраста, должно быть начато систематическое изучение детей, как залог будущего правильного развития их характера. Эта задача может быть достигнута с наибольшим успехом в самом центре детской жизни – в детских садах.

Поэтому дошкольный возраст есть единственное, более не повторяющееся время, когда душа детей в целом может быть изучена и расценена.

Вопросы к статье:

1. В чем заключается новаторство автора статьи?
2. Какая глобальная проблема рассмотрена в статье?
3. В какой позиции автора заключается его гуманизм?

6. Заполните таблицу:

**Официальная политика России XIX в.
в сфере образования русского народа**

Государственные реформы	Гуманистические черты	Проявления антигуманизма

Рекомендуемая литература

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Джуринский, А.Н. История педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1999.

Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – Пг., 1915.

Латышина, Д.И. История педагогики / Д.И. Латышина. – М., 2003.

Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учебн. пособ. для вузов: в 2 ч. Ч.1 / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 2000.

Народное образование в России: исторический альманах. – М., 2000. – №10.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. – М., 1973.

3. Образование и педагогическая мысль в странах Западной Европы и США в XIX веке

Главные направления развития школы. Школа развивалась при поступательном движении экономики, интенсивном росте промышленности, и поэтому создание новой системы образования стало исторически неизбежным. Особенно в этом был заинтересован класс промышленной буржуазии, занявший со второй половины века ключевые политические позиции. К концу столетия в ведущих странах Западной Европы и США были заложены законодательные основы новой школы.

В XIX в. как никогда остро проявились расхождения между уровнями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. С одной стороны, были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, ослаблению влияния церкви на школу, определенному повышению уровня образования. С другой стороны, значительная часть населения Запада оставалась без какого-либо образования, и по-прежнему клерикалы пользовались заметным влиянием в школе. Важная часть программы демократизации школы к концу века была оформлена законодательно, но эту демократизацию еще предстояло осуществить на практике.

Главные направления развития школы:

- создание государственных органов управления образованием;
- централизация и децентрализация управления школьным делом;
- взаимоотношения государства и церкви;
- изменения в системе образования:
 - в начальном обучении;
 - в среднем образовании.

В крупнейших странах Западной Европы и США в XIX в. происходило становление национальных систем школьного образования. Общим было расширение участия государства в школьном деле: в его управлении, во взаимоотношениях частной и общественной школы, в решении вопроса об отделении школы от церкви. Три взаимосвязанные государственные сферы - законодательная, исполнительная и финансовая - определяли судьбу школьных реформ.

В Пруссии *Общим положением о школах* (1794) все учебные заведения были объявлены государственными. В 1798 г. в Пруссии был создан Высший совет по образованию. В 1808 г. Совет заменили отделом Министерства внутренних дел по вопросам школьного образования.

Во Франции в 1824 г. было учреждено Министерство образования, а в 1833 г. принято первое государственное законодательство по начальному образованию – *Закон Гизо*. Он предусматривал порядок открытия, финансирования и инспекции коммунальных школ.

В Англии парламент впервые финансировал школу в 1830 г. В 1847 г. был издан закон о государственном инспектировании учебных заведений. В 1870-1876 гг. был учрежден Департамент по образованию, который получил функции исполнительной власти; приняты документы, по которым вводилось обязательное начальное обучение, были созданы правительственные комитеты по наблюдению за посещаемостью школьных занятий. В 1891 г. приняли закон о бесплатном школьном образовании.

В США в 1867 г. в Вашингтоне создается федеральный департамент (Бюро) народного образования.

Государственные средства на развитие школьной системы выделялись очень скудные, и поэтому принимаемые законы об обязательности образования, о создании школ подолгу не выполнялись.

Организация управления школьным делом в странах Запада происходила при взаимодействии двух основных тенденций: **централизации и децентрализации.**

В Пруссии и Франции проводилась централизация школьного дела. В Пруссии учителя назначались правительством, все учебные заведения строго контролировались.

Франция была поделена на педагогические округа (академии). В середине XIX в. было 16 таких академий. Ректоры академий подчинялись министру образования, который через них осуществлял свои функции. Инициатива на местах была строго ограничена.

В то же время в Англии и США развитие школьной системы происходило в направлении децентрализации. Прерогативы Департамента по образованию в Англии и Бюро по образованию в США сводились к координации общенациональной школьной политики.

Во всех школьных системах Запада существовали *частные учебные заведения*, которые так или иначе находились под государственным контролем.

В Пруссии государство вмешивалось в работу частных учебных заведений, контролировало, требовало соблюдения стандартных программ, уставов и пр.

Во Франции в частных учебных заведениях действовала правительственная инспекция, на них отпускались общественные средства (коммунальные и общегосударственные).

В Англии частные школы занимали весьма сильные позиции. До 1870 г. их деятельность во многом зависела от частных лиц и их денежных средств. От учредителей и преподавателей частных школ не требовались свидетельства о педагогической подготовке.

В США, как и в Англии, в разряд частных учебных заведений входило множество учебных заведений, открытых при поддержке общин.

Подавляющее число частных учебных заведений находилось в руках представителей различных конфессий и церквей. Позиции церкви в системе образования, особенно частного, оставались весьма прочными.

Взаимоотношения государства и церкви, роль и место религии в школьном воспитании оказались одними из наиболее важных факторов при создании систем национального образования.

В Англии преподавание религии в школе не являлось обязательным. Однако фактически такое преподавание практиковалось во всех учебных заведениях. Ученикам общественных школ предоставлялся выбор той или иной религии.

В Пруссии в начале XIX в. законодательно подтверждались веротерпимость и светский характер образования. Из программы гимназии был исключен экзамен по религиозным вопросам.

Но в 1840-х гг. положение церкви в немецкой школе укрепляется. По закону 1846 г. епископат приобрел право утверждать в должности школьных учителей.

На волне революционных событий 1848 г. произошло известное упорочение светского характера образования. В обстановке послереволюционной реакции (1850) влияние церкви вновь усилилось: сохранилось преподавание религии, церковь могла назначать учителей, священнослужители могли быть учителями.

Во Франции в течение всего XIX в. происходило постепенное возвращение к светской школьной политике периода революции 1789 г. В этом процессе, как и в Германии, были отливы и приливы. До 1880-х гг. школа фактически находилась во власти церкви.

Стратегический курс на укрепление светского характера образования был провозглашен законами 1881-1886 гг. (*законы Ферри*). Преподавание богословия в школе запрещалось. Педагогические дипломы, полученные в католических учебных заведениях, были объявлены недействительными. «Законы Ферри» коснулись только начальной школы. Фактически они не распространялись на среднее образование и не поколебали позиций частной прокатолической школы.

Национальные системы образования на Западе складывались как системы дуалистические, т.е. без сколько-нибудь органических связей между массовой начальной школой и немногочисленными средними учебными заведениями. В этом состояло существенное противоречие. Оно проявлялось в формальном равенстве прав на образование и фактической дискриминации школьников массовых начальных заведений – выходцев из низов.

Для преодоления тупиковости начального образования были предприняты некоторые шаги. Но они не принесли ощутимого эффекта. Школьные системы остались дуалистическими.

В рамках начального обучения складывалась система обязательного и бесплатного обучения (сначала частично бесплатного).

В Западной Европе обучение в начальных классах для мальчиков и девочек чаще было раздельным. В США (особенно в западных штатах) нередко обучение было совместным.

В XIX в. в странах Запада возник новый тип учебного заведения – *высшая начальная школа*. Программы содержали предметы начальной школы, а дополнялись математикой, физикой, языками, делопроизводством, бухгалтерией и т.д.

Успехом начальной школы Запада можно считать заметный рост численности грамотного населения: в Пруссии за 50 лет (1820-1870) неграмотность снизилась с 28 до 3 %, во Франции за те же сроки – с 66 до 15 %, в Англии за половину столетия (1843-1893) – с 33 до 18 %. Конечно, качество элементарного обучения было низким, а также не все имели возможность получить даже его.

В XIX в. в Западной Европе и США происходит *становление системы среднего образования*. Оно было привилегией и первую очередь имущих классов.

В Англии основным типом учреждения среднего образования являлись *грамматические школы*, среди которых по-прежнему выделялись публичные школы.

В Пруссии в сфере среднего образования сосуществовали два основных типа школ: *гимназия* и *городская школа (реальное училище)*. Они конкурировали между собой, в результате чего в 1859 г. был выработан своеобразный компромисс, и установились 3 типа средних учебных заведений: неоклассическая гимназия, реальное училище и школа смешанного вида (программа современного образования была дополнена латинским языком). С 1874 г. свидетельство об окончании реального училища приравнивалось к гимназическому диплому.

Пруссия – одна из первых стран Западной Европы, где наряду с частными были созданы *общественные заведения женского среднего образования* (1810 г.).

Во Франции главными типами учреждений среднего образования являлись *лицей* и *коллежи* – с классическим типом образования. В 1880-х гг. были созданы государственные женские средние школы.

В США в начале XIX в. главным типом учебного заведения среднего образования была *академия*. С середины XIX в. место академий постепенно начали занимать выраставшие над начальными школами *высшие дополнительные учебные заведения (хай школ)*, создававшиеся усилиями властей штатов.

Педагогические идеи в философии. В конце XVIII – первой половине XIX в. в Германии развивалось философское движение, выдвинувшее на

первый план диалектику как теорию и метод познания действительности. В истории науки это движение получило название «немецкой классической философии». Его представители внесли особый вклад в развитие педагогики Нового времени. Классики немецкой философии, прежде всего *И. Кант, Ф. Шлейермахер, И. Г. Фихте, Г.В.Ф. Гегель*, повлияли на педагогику своими статьями и выступлениями по проблемам воспитания и (что еще более важно) своими философскими теориями.

На протяжении XIX столетия в европейской философской мысли получили развитие идеи утопического социализма и коммунизма.

Социалисты-утописты *Ф.М.Ш. Фурье, К.А. Сен-Симон* (Франция), *Р. Оуэн* (Англия) отвергали эксплуатацию детского труда как серьезнейшую социальную преграду для получения значительной частью населения необходимых воспитания и образования. Вслед за многими деятелями Просвещения (Локком, Гельвецием, Вольтером и др.) социалисты-утописты признавали решающую роль среды и воспитания в становлении человеческой личности. Социалисты-утописты считали, что у классического образования нет исторической перспективы, и предлагали реформировать программы учебных заведений с учетом развития наук и промышленности, ввести трудовое обучение. Как прекрасную и идеальную цель они рассматривали всестороннее развитие личности.

Индивидуалистическое целеполагание в воспитании ярко выразили представители философии иррационализма: *С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше*.

Классики педагогики XIX века. В XIX столетии завершается формирование классической педагогики Нового времени. Происходило приумножение ее знаний за счет информации, заимствованной из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Особенно внимательно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса. Зарождались новые теории социального воспитания.

Эпоха Нового времени знаменуется творчеством педагогов, вошедших в плеяду классиков науки о воспитании и образовании. Прежде всего, следует назвать:

- Иоганна Генриха Песталоцци (1746-1827),
- Иоганна Фридриха Гербарта (1746-1841),
- Фридриха Фрëбеля (1782-1852),
- Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега (1790-1866).

Вопросы и задания для контроля

1. Опишите главные направления развития школы Запада в XIX в.
2. Назовите и охарактеризуйте основные типы учебных заведений зарубежной системы образования в XIX в.
3. Подберите иллюстративно-художественный материал об особенностях организации педагогического процесса в различных учебных заведениях XIX в. (на материале отечественных и зарубежных произведений по выбору).
4. Заполните сравнительную таблицу педагогической деятельности представителей зарубежной педагогики и образования XIX века.

ФИО Даты жизни	Био- графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

5. Дайте характеристику деятельности воспитательно-образовательных учреждений И.Г. Песталоцци и опишите взаимоотношения педагога и ребенка в детском приюте И.Г. Песталоцци на основе анализа представленного отрывка из мемуаров г-на Билдунга.

Из мемуаров г-на Билдунга, получившего свое начальное образование в приюте г-на И.Г. Песталоцци в г. Станце

«...Не могу и представить, куда завела бы меня жизнь, если бы на восьмом году от роду моя мать не была бы вынуждена отдать меня в приют господина Песталоцци. И хотя поначалу мы сильно тосковали по дому, вскоре мы оценили преимущества, которые давало нам пребывание в нашем новом доме. Год моего возрастания в этом доме оставил во мне такое впечатление, что теперь, спустя столько лет я готов изложить в примечательных подробностях один день нашего совместного жития.

День наш начинался весьма рано. Мы просыпались в половине шестого в нашей общей спальной комнате, где вместе с нами спал и сам г-н Песталоцци. Он вставал раньше всех нас, чтобы подготовиться к занятиям, которые начинались в 6 утра. До начала занятий мы должны были умыться и застелить свою кровать. Утренние занятия начинались с упражнения, которое заключалось в напоминании важности исполнения повседневных обязанностей ученика и молитве, когда мы посвящали предстоящий день нашему небесному Отцу. Затем мы уделяли некоторое время гимнастическим упражнениям. Это был особый учебный предмет, где поначалу мы

выполняли лишь самые простые движения, которые впоследствии становились сложнее. После этих занятий наступало время письма и чтения.

Нас было довольно много – что-то около 70 человек разного возраста. Эти предметы, как и все остальные, давал нам г-н Песталоцци. Он распределял нас по возрасту и характеру работы. Впереди всех, поближе к столу, сидели малыши, не знавшие еще азбуки. За ними те, кто умел читать по складам, затем – умеющие уже немного читать и, наконец, те, которые читали свободно. Буквы, которые малыши должны были изучить за этот день, прикрепляли к черной доске. Один из учеников повторял эти буквы за учителем, а остальные повторяли за ним.

В дальнейшем учитель менял порядок букв: прикрепляли к доске те же буквы. Но другого размера. С тем, кто умел читать по складам, поступали также, но им давали большее количество букв. Перед детьми, умеющими читать, лежали раскрытые книги. Кто-то читал вслух, а остальные повторяли.

Строгая дисциплина была в приюте мало возможна, но вскоре мы сами признали ее необходимость. Учитель объяснял нам мало о дисциплине, не учил нас ни морали, ни религии. Я должен признать, что учитель наш обладал такой мудростью, что своими рассуждениями и беседами был способен вызвать в нас не только желание к порядку и дисциплине, но и пробудить самое сильное желание к учению.

После двух часов утренних занятий мы отправлялись на завтрак, который обыкновенно проходил у нас в начале девятого. Питание состояло из овсяной каши и хлеба. Время после завтрака отводилось на труд, который заключался в самообслуживании, поддержании чистоты и порядка. Ни жестких правил, ни составленного заранее плана для нашей деятельности не существовало. Каким-то чудесным образом желание этих правил пробуждалось внутри нас. Мы и вправду вскоре сделались братьями друг для друга, а г-н Песталоцци стал для нас настоящим отцом. Его рука лежала в наших руках, его глаза смотрели в наши глаза, его слезы текли вместе с нашими слезами, а его улыбка сопровождала наш смех. Мы были вне мира, вне Станца, он был с нами, а мы были с ним. К четырем часам мы снова возвращались к учению, которое продолжалось до самого ужина, т.е. до 8 вечера. Мы занимались историей, географией и арифметикой. Уроки не были скучны, потому что г-н Учитель позволял наиболее преуспевающим в учении помогать другим. Не было особого огорчения, если ты не успеваешь что-нибудь освоить – на помощь всегда приходил товарищ. И все-таки необходимо признать, что подобные ситуации давали повод некоторым из нас проявить жестокость, грубость и высокомерие. Но к ним г-н Песталоцци был строг и применял даже телесные наказания. Даже его наказания мы не могли истолковать превратно, поскольку он жертвовал собой ради нас и жил ради нас.

Отужинав, мы завершали работу по наведению порядка на кухне и наступал долгожданный тихий вечерний час. В это время беседы мы могли поведать наши откровенные мнения г-ну Песталоцци. Он понимал наши суждения, поступки и даже сердца. Так, однажды после пожара он принял в приют 20 пострадавших детей, и это объяснял таким образом: «Поразмыслите, чего вы желаете. Наш приют не имеет столько денег. Нет уверенности, что мы, приняв этих бедных детей, станем получать больше, чем прежде. Вы можете оказаться в таком положении, что вам придется больше работать, получать меньше еды и даже делиться с детьми своей одеждой. Так что говорите о желании принять детей только в том случае, если ради них охотно и искренне примиритесь со всем этим».

Разве человек, не знавший наших сердец, мог обратиться к нам с такой же серьезностью и открытостью. О, как хотелось нам в те минуты подобно ему жертвовать своим скромным уютом ради тех обездоленных! И мы ответили ему самым страстным согласием, на которое только были способны.

День наш завершался вечерней молитвой, и, когда мы уже находились в постели, наш добрый учитель говорил с нами, пока мы не засыпали. Так хотелось нам! Это было удивительное время душевного блаженства, когда мы, засыпая, испытывали мирную радость принадлежать этой огромной семье...»

6. Выполнение тестового задания по педагогической теории И.Г. Песталоцци:

1. Педагог, создатель теории элементарного образования, которая предусматривала гармоничное развитие всех сил и способностей человека:

- 1) Ф. Фребель;
- 2) И.Г. Песталоцци;
- 3) Ж.-Ж. Руссо.

2. И.Г. Песталоцци открыл в Нейгофе учреждение для детей, которое получило название:

- 1) Дом ребенка;
- 2) учреждение для бедных;
- 3) элементарная школа.

3. Как называется педагогическое сочинение И.Г. Песталоцци, в котором описывается идеальная мать-воспитательница, вырабатывающая у детей трудовые навыки и заботящаяся об их духовном развитии:

- 1) «Азбука наглядности»;
- 2) «Книга матерей»;
- 3) «Лингард и Гертруда».

4. О каком воспитании (нравственном, трудовом, физическом) идет речь в произведении И.Г. Песталоцци: «Его цель в развитии заложенных природой в ребенке физических сил в соответствующие навыки, в обучении свободно и самостоятельно их использовать».

5. Назовите учебное заведение, где И.Г. Песталоцци обучал будущих учителей своему «методу»:

- 1) Кембриджский университет;
- 2) Женевская академия;
- 3) Ивердонский институт.

6. Теория, созданная И.Г. Песталоцци имела название:

- 1) научный метод;
- 2) элементарное образование;
- 3) дидактическая система.

7. Основным элементом при обучении счету в теории элементарного образования И.Г. Песталоцци является:

- 1) математический куб;
- 2) десяток;
- 3) единица.

8. Какой метод И.Г. Песталоцци считал основным для восприятия окружающего мира:

- 1) размышление;
- 2) эксперимент;
- 3) наблюдение.

7. Выполнение тестового задания по педагогической теории Ф. Фребеля.

1. Выберите название педагогического произведения Ф. Фребеля:

- 1) «Воспитание человека»;
- 2) «Мысли о воспитании»;
- 3) «Человек»;
- 4) «Лебединая песня».

2. Ф. Фребель сформулировал применительно к педагогике:

- 1) закон вращения тел;
- 2) закон развития живых тел;
- 3) закон развития психики;
- 4) закон единства и борьбы противоположностей.

3. Какое название дал Ф. Фребель своему детскому учреждению:

- 1) филантропии;
- 2) малая школка;
- 3) дом ребенка;
- 4) детский сад.

4. Каков был девиз «Воскресного листка», издававшегося Ф. Фребелем;

- 1) они такие же, как и мы;
- 2) порядок и гармония;
- 3) будем жить для наших детей;
- 4) развитие ума и сердца.

5. Ребенок, по Ф. Фребелю, это:

- 1) сосуд греховности;
- 2) чистая доска;
- 3) носитель божественной сущности;
- 4) совершенный человек.

6. Какое символическое значение придавал Ф. Фребель шару и кубу:

- 1) символ покоя и движения;
- 2) символ сложного единства;
- 3) символ духа и материи;
- 4) символ бытия и сознания.

7. Какими инстинктами, по мнению Ф. Фребеля, наделен ребенок от рождения:

- 1) питания и роста;
- 2) деятельности, познания, художественным и религиозным;
- 3) деятельности;
- 4) движения, познания, инстинкт речи.

8. Ф. Фребель – ученик и последователь:

- 1) Ж.-Ж. Руссо;
- 2) И.Г. Песталоцци;
- 3) Дж. Локка;
- 4) И. Герберта.

9. Ф. Фребель рассматривал дошкольное воспитание как естественное средство:

- 1) развития личности ребенка;
- 2) уничтожения общественного зла и улучшения
- 3) подготовки детей к производству;
- 4) подготовки к обучению в школе.

10. Ф. Фребель организовал профессиональную подготовку
- 1) гувернанток;
 - 2) родителей;
 - 3) садовниц;
 - 4) воспитательниц.

Рекомендуемая литература

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.2 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006.

Джурицкий, А.Н. История педагогики / А.Н. Джурицкий. – М., 1999.

Джурицкий, А.Н. История зарубежной педагогики / А.Н. Джурицкий. – М., 1998. – Разд. IV. – Гл. 2.

Дистервег, А. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. – М., 1956.

Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М., 1987.

Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учебн. пособ. для вузов: в 2 ч. Ч.2 / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 2000.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом. – М., 1988. – Ч.2.

Песталоцци, И.Г. Избр. пед. соч.: в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М., 1981.

Степашко, Л.А. Философия и история образования / Л.А. Степашко. – М., 1999.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981. – Разд. IV.

4. Развитие русской педагогики в XIX – начале XX веках

Система образования и государственная просветительская позиция в XIX веке. В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения – специальный государственный орган, который придал школам внешнюю стройность и порядок.

Но оно с самого начала служило не столько органом, способствующим развитию народного образования, «сколько органом надзора» (П.Ф. Каптерев).

В 1804 г. были опубликованы «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомственных университетам», в

соответствии с которыми в основу системы народного образования были положены три принципа:

- 1) бесплатность,
- 2) бессловность (кроме крепостных крестьян),
- 3) преемственность.

Система народного образования, подчиненная министерству, включала в себя:

- 1) *приходские училища* – 1 год обучения;
- 2) *уездные училища* – 2 года;
- 3) *гимназии в губерниях* – 4 года;
- 4) *университеты*.

В гимназию и университеты по-прежнему не допускались дети крепостных крестьян и девочки.

Россия была разделена на 6 учебных округов во главе с университетом каждый. Они возглавлялись попечителями учебных округов.

Руководитель школы более высокой ступени был администратором школ низших ступеней. В результате этого была создана администрация просвещения из высококвалифицированных специалистов.

Университеты в начале XIX в.:

- Московский,
- Виленский (Вильнюсский),
- Дерптский (Тартуский),
- Харьковский,
- Казанский (открыты в 1804 г.),
- Главный педагогический институт в Петербурге (открыт в 1816 г., в 1819 г. преобразован в Петербургский университет),
- Киевский университет (1834 г.).

Православная церковь имела свои духовные академии: Московскую, Петербургскую, Киевскую, Казанскую.

Гимназия давала законченное среднее образование и готовила к поступлению в университет. Содержание обучения отличалось энциклопедичностью. Но не было родного языка и литературы и Закона Божьего.

Уездные училища готовили учащихся к продолжению образования в гимназиях, а также к практической деятельности. В учебном плане было множество предметов – от Закона Божьего до рисования.

Приходские училища могли открываться в губернских, уездных городах и в селении при каждом церковном приходе. Они готовили к обучению в уездном училище и давали детям общеобразовательные знания (могли учиться и мальчики, и девочки). Предметы обучения: Закон Божий и нравоведения, чтение, письмо, первые действия арифметики.

Вскоре после принятия Устава 1804 г. от него начались постепенные отступления:

из учебных планов гимназий были исключены философия, политическая экономия, коммерческие науки, сокращено естествознание;

- усилено и расширено преподавание древних и новых языков, математики, введен Закон Божий.

Осуществлялось возрождение сословности.

По Уставу 1828 г. сохранялись прежние типы школ, но отменялась преемственность между уездным училищем и гимназией.

Гимназии стали средними общеобразовательными заведениями со сроком обучения в семь лет.

Университеты (по Уставу 1835 г.) были лишены автономии, ректор теперь не избирался, а назначался сверху, университеты больше не имели отношения к школе.

Университеты и гимназии были платными.

Еще в начале XIX в. было открыто несколько *лицеев* для дворянских детей: Царскосельский, Ришельевский в Одессе, Демидовский в Ярославле, Нежинская гимназия (потом лицей). В середине века они расширились и укрепились. Лицей – это закрытое дворянское высшее учебное заведение для мальчиков.

В 30-х гг. XIX в. возникает новый тип сословной средней школы – дворянский институт. Это закрытые учебно-воспитательные заведения, платные (причем плата была достаточно высокой). Открылись в Москве, Пензе, Новгороде и других городах.

Гимназии стали разделяться на:

классические, которые готовили к поступлению в университеты и другие учебные заведения, основное время отводилось изучению древних языков, русской словесности, новых иностранных языков и истории;

реальные – в них готовили для службы военной и гражданской, вместо древних языков было усилено преподавание практической математики, введено законоведение.

Начало второй половины XIX в. в России характеризовалось великим обновительным движением, всколыхнувшим общество.

Вслед за реформой 1861 г. об освобождении крестьян от крепостной зависимости наметились и другие реформы: судебная, земская, просветительная. К этому времени вопросы воспитания и образования стали пониматься как «вопросы жизни».

60-е и последующие годы – яркая страница в истории педагогики в России. В эти годы общественного подъема к педагогической теории и деятельности обращается много выдающихся людей: Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.

Вторую половину XIX – начало XX века в России называли периодом общественной педагогики. Отмена крепостного права вызвала необходимость открытия школ для всех слоев населения.

Стала очевидной несправедливость сословной политики в области образования, ограничений в области женского образования.

Выявилась недостаточность среднего образования, основанного на классицизме.

В это время стала остро осознаваться необходимость развития отечественной педагогической науки, возникла потребность в педагогической периодике, новых учебных книгах, разработке новых методик обучения.

Подготовка учителей для разного типа школ, создание самих школ – все это были насущные проблемы середины XIX в.

В 1860-х годах были осуществлены многие школьные реформы:
«Положение о начальных народных училищах» – 1864 г.

Народные училища могли открываться различными правительственными ведомствами, обществами, частными лицами, которые сами и решали вопрос о платности или бесплатности их. Предметы преподавания: Закон Божий, чтение (книги гражданские и церковные), письмо, четыре действия арифметики, церковное пение.

«Устав гимназий и прогимназий» – 1864 г.

Учреждались два типа гимназий: классические и реальные (срок обучения 7 лет).

Реальные гимназии не давали права поступления в университеты.

Прогимназии – начальная ступень гимназии, тип неполного среднего образования.

Гимназии и прогимназии были объявлены всеобщими, платными, но при этом между начальной и средней школой не существовало никакой преемственности.

«Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения» – 1860 г.

Устанавливалось два типа бессловных женских училищ:

I разряда – 6 лет обучения;

II разряда – 3 года обучения.

Их цель – «сообщить ученицам то религиозно-нравственное и умственное образование, которое должно требовать от каждой женщины, в особенности же от будущей супруги и матери семейства».

Открывать их могли частные лица и общества.

В учебный план женских училищ первого разряда входили: Закон Божий, русский язык, грамматика и словесность, арифметика, география всеобщая и русская, история, начала естествознания и физики, чистописание и рукоделие.

«Университетский устав» – 1863 г.

Предоставлялась некоторая автономия университетам: выборность ректора университетским Советом; этот же Совет руководил всей учебной работой.

Женщины в университет не допускались.

В университетах было 4 факультета:

- историко-филологический,
- физико-математический,
- юридический,
- медицинский.

Открылось много новых кафедр.

Земства, созданные в 60-х гг. (выборные органы местного самоуправления), получили право открытия учебных заведений. Они должны были заниматься их материальным обеспечением.

Земства разрабатывали планы всеобщего обучения, открывали школы, проводили курсы и съезды учителей, разрабатывали новые программы и учебники, создавали учительские семинарии (перед 1917 г. около 1/3 начальных сельских школ были земскими).

Период реакции в школьной политике (1870-1890-е годы). Эпоха значительных школьных и других социальных реформ оборвалась после неудачного покушения на Александра II.

Главное содержание преобразований было направлено на укрепление классического образования в средней и высшей школе. Классицизм был политическим орудием для искоренения свободомыслия, затруднения доступа к университетскому образованию людей из низших слоев.

Новые школьные уставы:

1871 г. – гимназий и прогимназий;

1872 г. – реальных училищ;

1874 г. – новое положение о начальных народных училищах (усиление контроля со стороны министерских инспекторов, поощрялось создание церковно-приходских школ под ведомством священного синода);

1884 г. – университетский устав (конец автономии университетов, подчинение их министерству, лишение преподавателей возможности собственного толкования науки, резкое повышение платы за обучение), правила о церковно-приходских школах.

В 1887 г. появился печально знаменитый тайный циркуляр министерства о кухаркиных детях: необходимо освободить гимназии от детей кучеров, лакеев, мелких лавочников, которых не следует выводить из своей среды.

В этом же году – распоряжение об ограничении приема евреев в гимназии и прогимназии такими пропорциями: в местностях, входящих в черту постоянной оседлости, евреев можно было принимать 10 %, вне черты – 5 %, в Петербурге и Москве – 3 % (от общего числа гимназистов).

Были закрыты приготовительные классы при гимназиях.

Школа и педагогика России в конце XIX – начале XX века. В конце XIX – начале XX вв. школа России вошла в полосу количественных и качественных преобразований. Земские школы успешно конкурировали с

государственными учебными заведениями в сфере начального образования. Важной областью реформирования стала частная школа.

Общество осознало, что новые социальные потребности и уровень развития образования приходят во все более явное несоответствие. Переосматривается характер самой школы. Был поставлен вопрос о переходе от традиционной школы обучения, которая давала знания, умения, навыки, к школе труда, которая должна была готовить не только исполнительную, но и инициативную, самостоятельную, широко образованную личность.

Либеральные партии и педагогические организации (кадеты, меньшевики и эсеры, Московское педагогическое общество, Всероссийский учительский союз) полагали правильным добиваться демократических реформ образования, избегая революционных потрясений. Они выдвинули программу бесплатного начального образования; увеличения ассигнований на школу; усиление местного самоуправления; преемственности ступеней образования; равенство мужского и женского образования.

В программе РСДРП (1902) провозглашались демократические реформы школы: обучение на родном языке; отделение школы от церкви; всеобщее обязательное бесплатное обучение до 16 лет. Необходимым условием подобной перестройки школы называлось революционное свержение самодержавия.

В качестве первого шага в реформировании школы политические партии и педагогические организации предлагали *введение всеобщего начального обучения*.

В начале 1900-х гг. Министерство просвещения предложило собственные проекты организации всеобщего обучения. В 1904 г. на реформу были выделены государственные субсидии, но она была отложена из-за начавшейся войны с Японией.

Тем не менее, на протяжении 1890-х – 1917 гг. сеть начального образования заметно расширилась. В нее входили сельские одноклассные и двухклассные народные училища, одноклассные и двухклассные церковно-приходские школы, а также школы различных ведомств.

К 1911 г. число церковно-приходских школ сократилось до 40 тыс., число земских и городских начальных школ превысило 48 тыс. В 1917 г. Временное правительство приняло постановление об окончательном упразднении церковно-приходских школ.

Растет число курсов подготовки учителей для земских училищ: в 1890-1896 гг. было устроено 8 таких курсов, в 1897-1902 гг. – 34. Увеличивается количество учительских институтов и семинарий. Возникают неправительственные высшие педагогические учебные заведения (Шелапутинский педагогический институт в Москве, Педагогическая академия в Петербурге, Высшие фребелевские курсы в Киеве и Петербурге).

Инициаторами новой организации начального обучения выступили *частные экспериментальные учебно-воспитательные учреждения*: «Дом

свободного ребенка» (К. Вентцель, 1906-1909 гг.), «Сеттльмент» (А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий, 1907-1908 гг.), «Детский труд и отдых» (С.Т. Шацкий, 1909-1918 гг.), где реализовывалась идея «свободного воспитания».

В этот период происходили количественные и качественные изменения в *системе среднего образования*, где типом школы оставалась классическая гимназия. Кроме них, в стране также действовало свыше 350 частных средних учебных заведений, работали коммерческие училища, кадетские корпуса и среднетехнические училища для мальчиков.

Средняя школа классического образования вызывала все больше нареканий. В 1899-1900 гг. особая комиссия выработала принципы реформы средней школы и предложила: 1) создать при университетах педагогические курсы; 2) улучшить материальное положение преподавателей средней школы; 3) сохранить в качестве основных типов средних учебных заведений гимназии и реальные училища; 4) усилить нравственное, национальное и физическое воспитание в средних школах; 5) сократить объем изучения в гимназии латыни и греческого языка; 6) повысить статус реальных училищ (в частности, допускать их выпускников на физико-математический и медицинский факультеты); 7) облегчить возможности для перехода из гимназии в реальное училище и наоборот.

Предложения комиссии были реализованы лишь частично.

Определенные подвижки в сторону современного образования произошли в 1902 г. Осталось лишь несколько гимназий строго классического типа. В остальных гимназиях было усилено изучение русского языка, истории и географии.

В 1916 г. Министерством просвещения был составлен *План реформы средней школы*, которым намечалось создание единой школы (гимназии) с 7-летним курсом обучения и двумя ступенями (1-3 и 4-7 классы). После четвертого класса должны были следовать три ветви обучения: новогуманитарное (с базовыми предметами литературой и языками), гуманитарно-классическое (с углубленным изучением древних языков), реальное (с двумя отделениями – естественных наук и математики). Представители нерусских национальностей могли осваивать культуру своего народа.

Плану не было дано хода в связи с отставкой министра.

Путь реформирования программ, форм и методов среднего образования открыли в начале XX в. *экспериментальные учебно-воспитательные заведения*. Так, по образцу «новых школ» Запада были устроены несколько учебных заведений. Наподобие западных «сельских воспитательных домов» были созданы «сельские гимназии» (они располагались в сельской местности, что позволяло увязывать обучение с сельскохозяйственным трудом).

Появились пилотные школы среднего образования, в которых вводились совместное обучение, ученическое самоуправление, а также коллективное управление. В некоторых ликвидировали разновозрастные классы и

создавали группы для изучения тех или иных дисциплин. Применялось разделение учеников на сильных и слабых.

В системе высшего образования к началу XX в. насчитывалось более 60 учебных заведений (60 % - в Москве и Петербурге). На некоторые факультеты университетов были допущены женщины (около 4 % от общего числа студентов).

В ходе революции 1905 г. были приняты *Временные правила*, согласно которым восстанавливались выборность профессоров и автономия университетов, ослаблялся надзор за студентами. Но наступившая в 1908 г. реакция привела к возврату к уставу 1884 г.

После февральской революции 1917 г. Временное правительство взяло курс на демократизацию университетов, было предложено начать с восстановления Временных правил 1905 г.

Важным новым явлением в сфере начального и среднего образования стало *развитие профессионального и технического обучения*. Оно шло в двух направлениях: расширение преподавания ручного труда в начальной школе и учреждение ремесленных и низших технических училищ.

В конце XIX – начале XX в. сложилась система технического образования, состоявшая из *начальных ремесленных училищ, низших и средних технических училищ*.

Педагогические направления и идеи. В педагогической мысли России можно выделить три главных направления, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование.

Первое направление – развитие классической педагогики (Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский (1824-1870)).

Второе направление – философское осмысление проблем воспитания и развития личности (Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.П. Вахтеров).

Третье направление – идейное движение, сходное с “реформаторской педагогией” Запада (К.Н. Вентцель, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий).

Вопросы и задания для контроля

1. Дайте характеристику системы образования в России до 70-х годов XIX века.
2. Выделите основные направления педагогической мысли России в XIX – начале XX вв. и дайте их обобщенную характеристику.
3. Охарактеризуйте прогрессивные тенденции развития педагогики России, явившиеся следствием проведения образовательных реформ (1804, 1827, 1862 гг.).

4. Заполните таблицу, отразите взгляды радикальных представителей отечественной педагогики второй половины XIX в.: Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского – на просвещение и образование.

ФИО Даты жизни	Био-графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

5. Заполните таблицу, указав основные педагогические идеи русских ученых начала XX в.: К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта.

ФИО Даты жизни	Био-графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

6. Составьте таблицу, отражающую педагогические теории и практическую педагогическую деятельность К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого.

ФИО Даты жизни	Био-графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

7. Заполните таблицу по философско-просветительским взглядам и идеям в русской педагогике (Н.А. Бердяев, В.П. Вахтеров, В.В. Розанов).

ФИО Даты жизни	Био-графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

Рекомендуемая литература

- Антология педагогической мысли России (вторая пол. XIX – нач. XX вв.). – М., 1990.
- Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994.
- Бунаков, Н.Ф. Избранные педагогические сочинения / Н.Ф. Бунаков. – М., 1953.
- Добролюбов, Н.А. Избранные педагогические сочинения / Н.А. Добролюбов. – М., 1986.
- Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.2 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006.
- Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX в / С.Ф. Егоров. – М., 1987.
- Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – Пг., 1915.
- Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М., 1982.
- Корф, Н.А. Из пережитого / Н.А. Корф. – СПб., 1884.
- Латышина, Д.И. История педагогики / Д.И. Латышина. – М., 2003.
- Народное образование в России: исторический альманах. – М., 2000. – №10.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. – М., 1991.
- Розанов, В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М., 1990.
- Руднева, Т.И. Российское образование: педагогические очерки / Т.И. Руднева. – М.; Самара, 2000.
- Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М., 1989.
- Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М., 1974.
- Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М., 1986. Разд. II, III, IV-V.
- Чернышевский, Н.Г. Избранные педагогические сочинения / Н.Г. Чернышевский. – М., 1983.
- Шаталов, А.А. Проблемы народной школы в педагогике Л.Н. Толстого / А.А. Шаталов. – М., 1995.

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

1. Зарубежная школа и педагогика в первой половине XX века.
2. Отечественные школа и педагогика советского периода.

1. Зарубежная школа и педагогика в первой половине XX века

Основные педагогические течения. В первой половине XX в., в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них – **педагогический традиционализм** – продолжение прежней педагогической мысли. Другая – **новое воспитание** или **реформаторская педагогика** – определенная альтернатива традиции.

К традиционализму относились *социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная на философское осмысление процесса воспитания и образования.*

Антитрадиционалисты выдвинули свои педагогические концепции и идеи: *свободное воспитание, экспериментальная педагогика, прагматистская педагогика, педагогика личности, функциональная педагогика, воспитание посредством искусства, трудовое обучение и воспитание* и др.

1. Педагогический традиционализм

1. Представители **социальной педагогики** Э. Дюркгейм (Франция), В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер (Германия), Б. Рассел, М. Макмиллан, С. Айзеке (Англия), Р. Зейдель (Швейцария) и др. главным источником педагогической науки и практики считали социально-историческое знание.

Эмиль Дюркгейм (1858-1917) – автор концепции "стадий цивилизации" и "коллективных представлений".

Процесс воспитания – это прежде всего приобщение каждого члена общества к "коллективным представлениям" своего времени. Итог воспитательного процесса – слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение "индивидуальной социализации".

Э. Дюркгейм высказал мысль о дозированном управлении процессом воспитания. Оно должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятия "слепой покорности" ребенка.

По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс – наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка.

Рассматривая вопрос о наказаниях, Дюркгейм отводил педагогу роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: «Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона».

Эдвард Шпрангер (1882-1963), размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и о воспитании как подготовке к это-

му месту, утверждал, что педагог должен ориентироваться на тип личности.

Э. Шпрангер предложил шесть вариантов типологии человека:

- 1) экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности),
- 2) теоретический (стремящийся к научной деятельности),
- 3) эстетический (с тягой к искусству),
- 4) социальный (ярко выраженный альтруист),
- 5) политический (рвущийся к власти),
- 6) религиозный.

Иными словами, психологические и ценностные установки личности – главный критерий при определении путей воспитания.

2. Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне конфессиональной идеологии.

▪ К первой группе относятся прежде всего представители педагогики неотомизма: Ф. Брюнетьер, Э. Бутру, Ж. Маритен (Франция), Ф.В. Ферстер (Германия), Р. Хатчинз, М. Адлер (США).

▪ Ко второй группе – А.Н. Уайтхед (Англия), Р. Штайнер, М. Бубер (Австрия).

Сторонники неотомизма пытались синтезировать веру и педагогическую науку. Они сравнивали педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше. Это движение можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения.

Мистико-антропологическая концепция *Рудольфа Штайнера* (1861-1925) пронизана антиконфессиональным духом. Свою теорию Штайнер тесно связывал с практикой обучения. В работе "Курс народной педагогики" он подчеркивал, что школа должна строиться на глубоком познании человека, а ее целью может быть формирование гуманной личности. Главное направление такого воспитания – эмоционально-эстетическое развитие личности.

3. Подход педагогики, ориентированной на философское осмысление процесса воспитания и образования разделяли многие теоретики воспитания и образования: В. Дильтей, Г. Литт, Э. Шпрангер, К. Ясперс (Германия), Ален, Ж.П. Сартр (Франция), А.Н. Уайтхед, Р. Раек, Дж. Адамсон, Дж. Адамс (Англия) и др.

Жан Поль Сартр (1905-1980) – один из лидеров экзистенциалистской педагогики. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого связано, прежде всего, со свободным, сознательным выбором цели.

Сартр считал, что влияние внешних факторов на "экзистенцию" (человеческое существование) ребенка крайне незначительно, и наиболее эффективным признавал самовоспитание ("человек есть лишь то, что сам из себя делает").

В первой половине 1900-х гг. в философии воспитания получила распространение идея воспитания как духовно-исторической рекапитуляции (В. Дильтей – Германия, Ф. Бюиссон – Франция и др.). Под этим понималось повторение в индивидуальном развитии каждого человека истории культурно-психологической эволюции человечества в целом.

У представителей философии марксизма (Э. Гернле, Т. Нойбауэр, К. Цеткин – Германия; Ж. Коньо – Франция и др.) декларации о всестороннем воспитании личности, социальной справедливости в обучении и воспитании подрастающего поколения сочетались с идеями о неизбежности жесткого контроля за мыслями, чувствами, поведением ребенка в классовом обществе.

Порождением реакционной идеологии в 1920-1930-х гг. стала фашистская педагогика. Главными очагами ее оказались Германия и Италия (Э. Крик, А. Боймлер, Г. Гюнтер, Дж. Джентиле и др.).

Представители фашистской педагогики пытались обосновать расово-биологическую теорию воспитания. Они проповедовали также непрерываемый авторитаризм в воспитании.

В начале XX в. новая теоретическая база для деятельности школы была выработана так называемой **реформаторской педагогикой (новое воспитание)**, которая отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания.

Антитрадиционалисты выдвинули свои педагогические концепции и идеи:

- 1) свободное воспитание,
- 2) экспериментальная педагогика,
- 3) прагматистская педагогика,
- 4) функциональная педагогика,
- 5) трудовое обучение и воспитание и др.

1. **Свободное воспитание.** Манифестом свободного воспитания стала книга шведского педагога *Эллен Кей* (1849-1926) "Век ребенка" (в русском переводе вышла в 1905 г.). В ней была заявлена педагогическая формула *Vom Kinde aus* – исходя из ребенка. Приверженцев свободного воспитания объединяли отрицание традиций, призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта.

М. Монтессори подчеркивала важность материнских функций. Только домашнее воспитание дает простор развитию индивидуальности ребенка.

2. **Экспериментальная педагогика.** Представители экспериментальной педагогики – А. Лай и Э. Меймай (Германия), А. Бине (Франция), О. Декроли (Бельгия), П. Бове и Э. Клапаред (Швейцария), Э. Торндайк, У. Килпатрик (США) и др. – провели исследования, которые, по убежде-

нию А. Бине, позволили "выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить".

Создатели экспериментальной педагогики стремились освободить воспитание от умозрительности и опереться на изучение ребенка и его поведения. На основе лабораторных наблюдений они выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности.

Вильгельм Август Лай (1862-1926) полагал, что лабораторный эксперимент, благодаря которому, в частности, был открыт скачкообразный характер стадий физиологического развития ребенка, дал ценный материал для определения новых путей воспитания.

Он исходил из того, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексы, которые надлежит изучать как в лабораторных, так и в обычных условиях. Углубленное изучение детской физиологии, сенсорики рассматривалось как главный ориентир в воспитании.

Деятельность ребенка следует организовывать с учетом его особенностей, рефлексов, потребностей физиологии и психологии.

Ученый справедливо ставил результаты воспитания в зависимость от психолого-биологического фактора. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

Альфред Бине (1857-1911) находился на сходных позициях. Он утверждал, что в процессе воспитания следует прежде всего опираться на врожденные данные.

Социальную среду как фактор воспитания А. Бине рассматривал излишне прямолинейно.

Он считал целесообразной жесткую систему наказаний, невысоко расценивал роль педагогического примера.

Экспериментальная педагогика выдвинула теорию врожденной умственной одаренности. Эта теория родилась в Англии (Дж. Адамс, Дж.Э. Адамсон и др.), приобрела сторонников во Франции (А. Бине, А. Пьерон, Р. Дючиль и др.) и особенно в США. Основным приемом приверженцев этой теории было интеллектуальное тестирование.

Ряд педагогов выразили сомнение в том, что тесты определяют врожденную одаренность. Так, американский педагог У. Бэгли был убежден, что интеллектуальные тесты помогают определить только уровень знаний учащихся, но не могут рассматриваться как объективный показатель врожденных и неизменных умственных способностей.

Аналогичную точку зрения высказывал французский психолог и педагог Анри Валлон.

Высказывались опасения, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования (Д. Дьюн, Б. Бове – США).

3. **Педагогика прагматизма**, или прогрессивизма, получила особое развитие в США. Ее лидер *Джон Дьюи* (1859-1952) выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка.

Прагматическая направленность воспитания критиковалась уже современниками, поскольку сужала мировоззрение и не обеспечивала систематичности в обучении, что снижало уровень общеобразовательной подготовки.

Д. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс и др.) полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества.

Был разработан метод учения посредством делания.

4. **Функциональная педагогика**. Идеологи функциональной педагогики во Франции и Швейцарии (Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе и др.) настаивали на необходимости внимания воспитателя к ребенку, на использовании детской игры как эффективного способа воспитания.

Они выступали за отказ от ориентации на "среднего ребенка" и предлагали опираться в воспитании на интересы каждого школьника.

Руководствуясь таким подходом, швейцарец А. Ферьер разработал периодизацию развития ребенка и детских интересов – от бессистемных до целенаправленных.

5. **Трудовое обучение и воспитание**. Представители реформаторской педагогики (Г. Кершенштейнер, Э. Шенкендорф – Германия, Д. Дьюи – США и др.) особое внимание уделили трудовому обучению и воспитанию. При этом они проявили разные подходы.

Георг Кершенштейнер (1854-1932) видел основную цель трудовых занятий в подготовке к профессиональной деятельности в области физического труда.

Джон Дьюи рассматривал трудовое обучение и воспитание в школе прежде всего как необходимое условие для общего развития. Для него было важно понимание труда как мотива и метода обучения. По мнению Дьюи, занятия по труду должны стать "центром, вокруг которого группируются научные занятия".

Зарубежная школа в первой половине XX века. В результате школьных реформ к началу XX века:

- были укреплены основы обязательного бесплатного начального обучения и платного (за исключением США и Франции) государственного среднего образования;
- была сохранена система частного образования;
- сохранилась привилегия состоятельных слоев общества на полноценное образование;

- утвердились две модели управления школой – централизованная и децентрализованная;
- форсированно развивалось среднее профессионально-техническое образование;
- была расширена программа начального обучения;
- появились промежуточные типы школ между начальным и средним образованием;
- увеличился объем естественнонаучного среднего образования.

В США действовала система бесплатного обучения до 16 лет (в ряде штатов – до 18 лет).

Функционировали две структуры общеобразовательной школы: 8+4 (восьмилетнее начальное и четырехлетнее среднее образование); 6+3+3 (шестилетнее начальное образование, трехлетняя младшая средняя и трехлетняя старшая средняя школы).

Действовали частные школы, в том числе и элитарные (академии).

Местные власти располагали значительной самостоятельностью при определении сроков обучения, разработке учебных программ, планов и пр. Координирующие функции выполняла федеральная Комиссия по школьной политике.

В Англии существовали два типа общеобразовательной школы:

- начальная (школы всех типов, которые дети посещали до 11-летнего возраста);
 - средняя (где обучались подростки с 11 до 17 лет).
- До 14 лет дети обучались бесплатно.

К средним учебным заведениям относились школы:

- грамматическая (выпускники имели доступ в высшие учебные заведения университетского типа);
- современная (выпускники пополняли ряды среднего класса британского общества);
- центральная (выпускники получали образование с уклоном на профессионально-техническую подготовку).

Кроме того, сохранялись частные школы, в том числе элитарные публичные.

Центральное Управление просвещением пользовалось влиянием, прежде всего в общественных учебных заведениях.

В Германии до начала 1930-х гг. существовала система бесплатного начального и платного среднего образования. Действовала единая четырехлетняя первая ступень начального образования – основная школа, обязательная для детей в возрасте от 6 до 10 лет. Над нею параллельно друг другу стояли учебные заведения трех типов:

- 1) начальная школа для 10-14-летних;
- 2) повышенная народная школа для 10-16-летних;

3) средняя школа с девятилетним курсом обучения (основные варианты средней школы: гимназия, реальное училище, высшее немецкое училище).

Школы первых двух типов вели в профессиональные учебные заведения.

Средняя школа открывала путь в университет.

Все 15 земель Веймарской Германии обладали значительной автономией в школьном деле.

В годы фашистского Рейха было учреждено общенациональное министерство образования, что привело к подрыву местной инициативы. Школьная политика приобрела откровенно реакционный характер. Так, был закрыт доступ в средние учебные заведения детям "неарийцев". Созданная при фашизме школьная система рухнула с окончанием Второй мировой войны.

Во Франции фактически существовали две структуры начального образования.

▪ Первая охватывала большинство детей в возрасте от 6 до 13 лет и была направлена на общеобразовательную подготовку с практическим уклоном (обучение было бесплатным).

▪ Вторая структура примыкала к средним учебным заведениям, где обучение было платным. Среднее образование обеспечивалось в общественных лицеях, коллежах и частных школах с семилетним курсом обучения (с 11-летнего возраста).

Средние учебные заведения имели два основных направления: гуманитарное и естественнонаучное.

Управление образованием осуществлялось строго централизованно. Местные власти занимались внедрением и использованием министерских предписаний.

Вопросы и задания для контроля

1. Заполните таблицу, отражая взгляды представителей течений традиционализма (2-3) и реформаторской педагогики (4-5).

ФИО	Био-графия	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды
Даты жизни					

2. Проанализируйте особенности организации работы по системе М. Монтессори на основании знакомства с представленным перечнем пособий.

Содержание материалов по системе М. Монтессори

Перечень пособий

1. Цвет и оттенки – цветные шарики, катушки.
2. Форма – геометрические неокрашенные тела – строительный материал.
3. Форма – геометрические неокрашенные плоские фигуры и формы – мозаика.
4. Цвет и форма – окрашенные геометрические тела – строительный материал.
5. Цвет и форма – окрашенные геометрические плоские формы – мозаика.
6. Размер и вес – соотношение величин – деревянные бруски и строительный материал.
7. Цвет и размер – окрашенные бруски, квадраты трех размеров.
8. Числа – деревянные пластины с изображенными цифрами различного порядка – от единиц до тысяч.

Назначение материала

1. Упражнение анализаторов и руководство их работой.
2. Ориентировка в основных сенсорных представлениях: цвет, форма, размер, число, вес и т.д.
3. Развитие чувства формы и цвета, комбинаторных способностей.
4. Развитие социальных навыков путем проведения организованных коллективных игр с материалом.
5. Развитие речи и мышления.
6. Развитие наблюдательности, сообразительности и воли.
7. Развитие мышц руки и координирование их двигательных функций.

Метод предложения материала

Основной, преобладающей формой деятельности маленького ребенка является игра. Игру мы кладем в основу методического использования дидактического материала и считаем, что все виды занятий с материалом должны, по возможности, носить характер игрового процесса.

3. Выполнение тестового задания по системе М. Монтессори.
 1. В 1907 г. М. Монтессори открывает дошкольное учреждение для детей бедняков:
 - 1) детский сад;
 - 2) учреждение для бедных;
 - 3) дом ребенка.

2. Что отрицала М. Монтессори как средство воспитания и развития ребенка дошкольного возраста:

- 1) труд;
- 2) игру;
- 3) живое слово.

3. Какую роль отводила М. Монтессори воспитателю в группе:

- 1) активную;
- 2) пассивную;
- 3) наблюдателя.

4. Для развития термической чувствительности детей М. Монтессори предлагала использовать:

- 1) песок;
- 2) воду;
- 3) крупы.

5. Для развития барической чувствительности детей М. Монтессори предлагала использовать:

- 1) маленькие гири разного веса;
- 2) металлические шары разных размеров;
- 3) деревянные дощечки.

6. Сторонницей какого педагогического направления была М. Монтессори:

- 1) свободного воспитания;
- 2) христианско-религиозного воспитания;
- 3) авторитарного воспитания.

7. Выберите из предложенного списка педагогическое произведение М. Монтессори:

- 1) «Метод научной педагогики»;
- 2) «Социальная педагогика»;
- 3) «Воспитание оратора».

8. Выберите из предложенного списка название зоны, отсутствующей в подготовленной среде по методу М. Монтессори:

- 1) зона практической жизни;
- 2) сенсорная зона;
- 3) литературная зона.

9. Каково было отношение М. Монтессори к использованию куклы и сказки в работе с дошкольниками:

- 1) позитивное;
- 2) отрицательное;
- 3) индифферентное.

Рекомендуемая литература

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.2 / А.В. Долгополова. – Самара: «Самарский университет», 2006.

Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М., 1925.

Латышина, Д.И. История педагогики / Д.И. Латышина. – М., 2003.

Магомедов, Н.М. Неизвестная школа / Н.М. Магомедов. – Самара, 1993.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом. – М., 1989. – Ч.2. – Гл. 8-9.

Упражнения с Монтессори-материалом: школа для малышей. – М.; Рига, 1996.

Фаусек, Ю. 30 лет по методу Монтессори / Ю. Фаусек. – 1994.

Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М., 1990.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981. – Разд. VI.

Черкасова, О.В. Педагогические концепции новейшего времени: Р. Штейнер, М. Монтессори, С. Френе / О.В. Черкасова. – Самара, 2000.

Черкасова, О.В. Педагогическая система Рудольфа Штейнера / О.В. Черкасова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005.

Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. – М., 1989. – Гл. 1.

2. Отечественные школа и педагогика советского периода

Школа и школьная политика. В советский период сформировалась система воспитания, жестко подчинявшая личность и ее интересы обществу, поставившая на первый план внедрение в сознание учащихся политико-идеологических доктрин.

Система коммунистического воспитания оказалась мощной и эффективной. Подавляющая часть сформированных этой системой людей искренне поддерживала существовавший политический режим. Сомневавшихся уничтожали или заставляли молчать.

В истории отечественной школы и педагогики советского периода выделяют следующие этапы:

1917 - начало 1930-х гг.;

1930-е гг.;

1941-1945 гг.;

1945-1991 гг.

Первый этап: 1917 - начало 1930-х г.

В 1917 г. пришедшие к власти большевики намеревались управлять Россией, используя школу и учительство как инструменты своего влияния.

Во главе школьного дела были поставлены видные деятели РКП:

- Н.К. Крупская,
- А.В. Луначарский,
- М.Н. Покровский.

Вскоре после Октября 1917 г. началось разрушение существовавшей системы образования. Уничтожались прежние структуры школьного управления, закрывались частные учебные заведения, было запрещено преподавание древних языков и религии.

На протяжении 1918 г. вышел ряд правительственных документов, которые должны были стать законодательной основой школьной реформы:

- об отделении церкви от государства и школы от церкви,
- о праве нерусских народов открывать учебно-воспитательные учреждения с преподаванием на родном языке,
- о введении во всех типах школ совместного обучения и др.

"Положением о единой трудовой школе" и "Декларацией о единой трудовой школе" (октябрь 1918 г.) вводилась единая система совместного и бесплатного общего образования с двумя ступенями:

- 1-я ступень – 5 лет обучения,
- 2-я ступень – 4 года обучения.

Провозглашались право всех граждан на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщины и мужчины, школа на родном языке, безусловность светского обучения, обучение на основе соединения с производительным трудом.

В 1920-х гг. проверялись варианты структуры школьного обучения, готовились новые учебные программы, вводилось трудовое обучение, школьное самоуправление.

Была основана государственная система опытно-показательных учебных заведений (ОПУ).

Одновременно происходила большевистская политизация просвещения.

Первые разрушительные действия большевиков натолкнулись на сопротивление учителей и педагогов, прежде всего Всероссийского учитель-

ского союза, насчитывавшего до 75 тыс. членов. В декабре 1917 – марте 1918 г. проходила массовая стачка учителей, участники которой настаивали на демократическом решении проблем образования.

В ответ Всероссийский учительский союз был запрещен, стачку объявили незаконной. Был создан новый Союз учителей-интернационалистов (позже – Всероссийский союз работников просвещения и социалистической культуры), который находился под полным контролем большевиков.

Одновременно правительство обещало поднять учителя на высоту, на которой он никогда прежде не стоял.

К 1917 г. Россия оставалась страной массовой неграмотности. На окраинах грамотность населения составляла только 23 % . Лишь в столицах уровень грамотности был сравнительно выше – около 50 %.

В первые годы после гражданской войны (1920–1925) была объявлена кампания по ликвидации неграмотности. Началось восстановление сети учебных заведений. Но особых успехов из-за тяжелейших экономических условий достигнуто не было.

На протяжении 1921-1925 гг. был снижен возраст учеников общеобразовательной школы с 17 до 15 лет, сократилась школьная сеть, многие учебные заведения лишились государственной поддержки и существовали за счет местного населения, была введена плата за обучение в школах 1-й и 2-й ступеней.

Во второй половине 1920-х гг. школьное образование постепенно стало выходить из глубокого кризиса.

В 1930 г. было введено как обязательное начальное (четырёхклассное) обучение.

В 1920-х гг. продолжали свои поиски опытно-показательные учреждения, которые возглавляли наиболее квалифицированные педагоги:

С.Т. Шацкий (Первая опытная станция),

М.М. Пистрак (школа-коммуна),

А.С. Толстов (Гагинская станция),

Н.И. Попова (Вторая опытно-показательная станция) и др.

Народный комиссариат просвещения организовал программно-методическую работу.

Результатами этой работы были программы и планы общеобразовательной школы, составленные на основе принципов комплексного построения учебного материала (по темам и направлениям, а не по учебным предметам и дисциплинам).

Ценными в комплексных программах были попытки увязать обучение с окружающей жизнью, поощрить познавательную деятельность учащихся путем так называемых активных методов ("активно-трудо­вой", "исследовательский", "лабораторный", "экскурсионный" и пр.).

В целом существенного повышения эффективности обучения в 1920-е гг. не произошло. Коллективизм и самоуправление в воспитании вырожда-

лись в конформизм, манипулирование детьми. Вместо детской активности насаждалась покорность.

Второй этап: 1930-е гг.

Крупные изменения в школьном образовании произошли в 1930-х гг. Руководство страны и ВКП (б) приняли постановление «О начальной и средней школе» (1931), где констатировалась слабая подготовка учащихся и намечался перевод школы на предметные программы.

Постепенно улучшалось качество обучения. Это стало возможным прежде всего в результате создания устойчивой школьной системы с преемственными ступенями.

Сильные стороны реформ 1930-х гг.:

- появление стройной структуры преемственных подсистем (от начальной до высшей),
- регулярное предметное обучение,
- единый режим занятий,
- введение стандартных программ и учебников.

Недостатки новой системы, которые в дальнейшем отрицательно повлияли на школу:

- безальтернативность и чрезмерная унификация принципов, содержания и организации учебного процесса,
- отказ от дифференциации в обучении.

Важным следствием курса на повышение образовательного уровня населения была организация к концу 1930-х гг. в городах всеобщего 7-летнего обучения.

Вместе с тем неграмотность продолжала оставаться острой проблемой (в 1939 г. каждый 5-й житель старше 10 лет не умел читать и писать).

В 1930-е гг. произошел отход от целесообразных педагогических нововведений 20-х гг. В учебных заведениях насаждался дух казармы, упразднилось самоуправление, сворачивалось трудовое обучение, и наметился возврат к консервативным традициям гимназического образования.

Была упразднена система ОПУ.

В школе, как и во всем обществе, усиленно насаждался культ личности Сталина.

Третий этап: 1941-1945 гг.

В чрезвычайно сложном положении оказалась школа в годы Великой Отечественной войны (1941-1945).

Масса детей была лишена возможности учиться. Множество детей и подростков систематически принимали участие в сельскохозяйственных работах, строительстве оборонительных сооружений. Подростки трудились на промышленных предприятиях.

В ходе войны только на территории РСФСР фашисты разрушили около 20 тыс. школьных зданий.

В районах боевых действий прекратили работу почти все школы. Многие школьные здания были заняты под казармы, госпитали, заводы. Обычными были занятия в 2-3 и 4 смены.

Несмотря на это, в военные годы были приняты правительственные решения, касавшиеся школьного образования:

- об обучении детей с 7-летнего возраста (1943),
- об учреждении общеобразовательных школ рабочей молодежи (1943),
- об открытии вечерних школ в сельской местности (1944),
- о введении пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944),
- об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы (1944),
- о награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся средней школы (1944) и др.

Четвертый этап: 1945 – 1990 гг.

Приоритетом школьной политики в 1945-1950 гг. стало всеобщее начальное и семилетнее обучение.

В целом к началу 1950-х гг. школа России перешла на всеобщее семилетнее обучение.

Следующим шагом в школьной политике был переход на всеобщее восьмилетнее обучение. Такого реформу предусматривал Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР (1958).

Реформа происходила путем трансформации 7-летних школ в 8-летние.

К 1961/62 учебному году реорганизация 7-летних школ в 8-летние была закончена. К 1970 году в основном было завершено осуществление обязательного восьмилетнего обучения.

Далее планировалось постепенно вводить всеобщее десятилетнее обучение.

В 1975 г. в целом по СССР 96 % выпускников восьмилетки посещали различные учебные заведения, где давалось полное среднее образование.

К началу 1980-х гг. созидательный потенциал сложившейся школьной системы был в основном исчерпан.

Существовал недостаток в научно-педагогическом обосновании учебного процесса, отсутствовали необходимые финансовые, кадровые и иные ресурсы, наблюдался фактически низкий уровень подготовки массы учащихся, рост непосещаемости.

В СССР так и не удалось ликвидировать неграмотность. В 1959 г. 33 % населения имело I-2-классное образование либо было вовсе негра-

мотным, в 1970 г. – 22 %, в 1979 г. – 11 %. Особенно распространены были малограмотность и неграмотность среди женщин на селе (в 1959 г. – 50 %).

Неудачной попыткой выхода из кризиса была школьная реформа 1984 г. Предусмотренные реформой планы слияния общего и профессионального образования, профессионализации общеобразовательной школы, усиления единообразия в системе профессионально-технического образования посредством учреждения нового звена – среднего профессионально-технического училища (СПТУ) – оказались надуманными и только усугубили кризис образования.

В ходе распада СССР во второй половине 1980-х – начале 1990-х гг. школа России приходила во все большее несоответствие с общественными и образовательными потребностями. Это выражалось в снижении уровня успеваемости, падении интереса к образованию, ухудшении здоровья учащихся, асоциальном поведении детей и подростков.

Развитие педагогической науки. В 1920-е гг. отечественная педагогическая наука пережила заметный взлет. Причин тому было много. Еще работали ученые – носители лучших педагогических традиций дореволюционной поры. Сохранялись связи с остальным педагогическим миром. Руководители Наркомпроса были положительно настроены к нововведениям, привлекали к сотрудничеству крупных и оригинально мыслящих педагогов.

В 1921 г. была учреждена научно-педагогическая секция Государственного Ученого Совета (ГУСа), в который вошли П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников и другие известные педагоги. Ученые занимались теоретико-методологическим обоснованием воспитания и образования. Они выдвинули в качестве основополагающих принципы историзма и связи школы с жизнью, соединения обучения с производительным трудом, единства обучения и воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности. Ребенок объявлялся высшей ценностью.

В первых советских школьных документах в соответствии с демократическими идеалами дореволюционной русской педагогики утверждалось, что новая школа может быть создана лишь совместными усилиями педагогов, родителей и властей. Отвергалось централизованное управление образованием и предусматривалось создание школьного самоуправления.

Нашлось немало педагогов, увидевших в новых документах утопию и даже фальшь и лицемерие (С.И. Гессен, И.М. Гревс, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.И. Иорданский, Н.О. Лосский и др.)

Так, **В.В. Зеньковский** (1881–1962) указывал на противоречия между высокими педагогическими декларациями, официальной школьной политикой и сущностью коммунистического воспитания. Он утверждал, что коммунистическое воспитание далеко от гуманизма, поскольку чуждо пацифизму, взаимопомощи, симпатии ко всему живому, активному идеализму, любви к малой родине и всей русской отчизне. Любовь к человечеству заменяется

служением классу, национальное – интернациональным, духовное – материальным. Детям прививаются ненависть и жестокость.

Ученые, вставшие в оппозицию к официальной педагогике, не приняли задачи воспитания нового человека – борца за коммунизм, считая их утопическими. Главную цель воспитания они видели в обращении ребенка к миру доброты и человечности, к духовному самосовершенствованию.

Концепция трудовой школы предусматривала, что дети будут получать образование из мира природы и общества. Предметом изучения должны были стать комплексы энциклопедических знаний, подобранные соответственно возрасту, интересам и потребностям детей. Школьники должны были осваивать продукты производства, знакомиться с элементами культуры (трудовые процессы, орудия труда, революционные праздники и пр.) В программу обучения входили сведения о свойствах материальных объектов, социальных структурах, современной промышленности.

Подобный подход имел серьезные психолого-педагогические и социологические обоснования. Он основывался на том, что полноценное развитие личности происходит при активном освоении окружающего мира, когда интенсивно задействованы моторика, сенсорика, эмоции, чувства ребенка.

Концепция трудовой школы вызвала серьезные возражения у педагогов традиционного толка. Они не приняли тезис о помещении труда в центр учебно-воспитательного процесса, полагая, что в таком случае отходит на задний план умственное воспитание, расценили концепцию трудовой школы как узкоутилитарную и прагматическую. Высказывались опасения, что учащиеся будут лишены основательного гуманитарного образования, что приведет к ущербности мышления, обеднению фантазии и интуиции.

Идеи многих ученых 1920–1930-х годов, занимавших немарксистскую позицию, не были приняты во внимание при разработке теоретических основ деятельности советской школы. Это, безусловно, причинило большой вред развитию отечественного образования и педагогики.

В начале 1920-х гг. Россию вынуждены были покинуть многие ученые, составлявшие цвет отечественной педагогической науки: В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, С.Л. Франк, Н.О. Лосский и др.

Трагический пример отрицания достижений отечественной педагогики официальными властями – судьба *педологии*. Первые шаги этой науки в советской России были продолжением предшествующих исследований. Педология черпала аргументы в различных науках о человеке, прежде всего, в психологии. В этой связи особо следует отметить труды *Л.С. Выготского* (1896–1934).

В 1920-е гг. педологи выработали различные методологические подходы. Так, *А.Ф. Лазурский* предложил типологию личностей, на основе которой были выдвинуты педагогические принципы взаимодействия ученика и учителя на началах гуманизма, признания в ребенке личности.

И.А. Арамов, А.А. Дернова-Ермоленко, Ю.Ф. Фролов и другие ученые рассматривали ребенка как некую машину, рефлексирующую на внешнюю среду.

Были сформулированы биогенетическая и социогенетическая концепции. Так, биогенетик *П.П. Блонский* утверждал, что ребенок в своем онтогенезе сжато повторяет основные стадии биологической и социальной эволюции человечества, что и надлежит учитывать в воспитании. Социогенетики *А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, А.С. Залужный*, напротив, подчеркивали роль внешних факторов в воспитании ребенка.

Развитие педологии было грубо прервано. Постановление "О педологических извращениях в системе Наркомпросов" (1936) положило начало разгрому ученых-педологов. В сущности, был нанесен удар по науке, знаменем которой было уважение особенностей, интересов и способностей детей.

Политика искоренения инакомыслия привела к тому, что к середине 1930-х гг. педагогические идеи 1920-х гг. в целом были объявлены вредными и прожектерскими. Тогда же опустился "железный занавес", фактически отрезавший отечественную педагогику от остального педагогического мира.

Ведущим направлением исследований в официальной сталинской педагогике стал перевод на язык воспитания и обучения марксистско-ленинской доктрины, политики коммунистической партии.

Разумеется, нельзя говорить об абсолютном параличе педагогической науки в 1930-е гг. Отечественная педагогика 1920-1930-х гг. так и не превратилась в монолит. Наряду с официальными получили развитие иные идеи воспитания и обучения. Ярким примерами может служить творчество *П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко*, сыгравших большую роль в развитии педагогической науки.

Станислав Теофилович Шацкий (1878-1934) – крупная фигура российской педагогики XX столетия. Теоретик и практик, он внес свой вклад в развитие идей социального воспитания, создание экспериментальных учебно-воспитательных учреждений: «Сеттльмент» (совместно с А.У. Зеленко), «Бодрая жизнь», Первая опытная станция. В этих учреждениях проходили проверку идеи самоуправления учащихся, воспитания как организации жизнедеятельности детей, лидерства в сообществе школьников и др. С.Т. Шацкого глубоко интересовала проблема вхождения ребенка в сферу культурных достижений человеческой цивилизации. На становление его научных взглядов повлияли идеи представителей отечественной и зарубежной педагогики, в особенности Л.Н. Толстого, А.Ф. Фортунатова, Д. Дьюи.

С.Т. Шацкий был одним из организаторов забастовки Всероссийского учительского союза в 1917-1918 гг., воспротивившегося захвату власти большевиками. В дальнейшем Шацкий, стремясь служить на благо детей и общества, пошел на сотрудничество с Наркомпросом.

Он считал, что главное влияние на развитие ребенка имеют не генетические задатки, а социально-экономическая среда. Такой подход резко

контрастировал с биологизмом педологии. Вместе с тем Шацкий соглашался, что попытки обойтись в педагогике без опытных и экспериментальных исследований обречены на неудачу. Он высказывал сомнения в правомерности создания педологии как новой отрасли знания при помощи математизированных методов. Одновременно Шацкий отвергал примитивно-социологизаторский подход к ребенку, считая безумием "ломать" детскую природу и "ковать" нового человека во имя прекрасного завтра.

Шацкий сформулировал важные цели обучения и воспитания: соответствие социальному заказу и одновременный учет индивидуальных особенностей личности; формирование у детей умения объединять усилия при достижении общей цели (например, через самоуправление); подготовка преподавателя, обладающего умениями учить, поощрять социально благоприятное воздействие на ребенка, владеющего методами исследования детей; учет макро- и микросоциального окружения ребенка.

Главными факторами деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения Шацкий называл творчество и самостоятельность. Основная цель обучения – не приобретение знаний, а развитие мышления, воспитание ума. Рассматривая вопрос о месте производительного труда в воспитании, Шацкий подчеркивал, что нельзя стремиться сделать такой труд способом восполнения затрат на образование.

Официальная педагогика в односторонне-тоталитарном идеологизированном виде просуществовала вплоть до второй половины 1950-х гг. Ею не признавались, например, тесты как якобы буржуазный метод педагогического исследования; пресекались попытки ввести в педагогику новые сущностные понятия (в частности, "развитие", "общечеловеческие ценности"). Педагогическая наука находилась под жестким контролем государства и коммунистической партии. Под тем же контролем действовала созданная в 1943 г. Академия педагогических наук РСФСР (с 1967 г. Академия педагогических наук СССР).

В 1960-1980-х гг. партийно-идеологическое давление на педагогическую науку постепенно слабело, но продолжало, тем не менее, влиять на научно-педагогические представления. Отечественные ученые (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.Е. Гмурман, М.А. Данилов, Н.К. Гончаров, Л.В. Занков, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Э.И. Монозон, И.Т. Огородников, В.В. Сухомлинский, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.) разрабатывали проблемы методологии (воспитание как общественное явление; цель, социальные функции воспитания; биологическое и социальное в воспитании), содержания общего образования, теории обучения, политехнического образования и трудового воспитания, всестороннего развития личности и др. Получили развитие важные и плодотворные идеи: системно-структурного подхода к педагогическим явлениям; взаимодействия педагогики с другими науками; единства воспитания и обучения; единства биологического и социального факторов развития при ведущем значении социального фактора, социальных функций школы;

соотношения коллектива и личности в воспитании; целостности и целенаправленности процесса воспитания; превращения обучения в решающее условие развития школьников; соотношения теории познания и теории, обучения; взаимообусловленности принципов обучения; оптимизации обучения; дифференциации обучения и профориентации; места урока в учебном процессе; познавательной самостоятельности учащегося и др.

Вопросы и задания для контроля

1. Дайте характеристику основных этапов развития советской школы.
2. Заполните таблицу педагогических теорий ученых России советского периода (4-5 по выбору).

ФИО Даты жизни	Биография	Основные педагогические идеи и взгляды	Педагогическая деятельность	Реализация педагогических идей на практике	Основные педагогические труды

Рекомендуемая литература

- Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М., 1961
- Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.2 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006.
- Латышина, Д.И. История педагогики / Д.И. Латышина. – М., 2003.
- Макаренко, А.С. Пед. соч.: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1983-1985.
- Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы. – М., 1993.
- Степашко, Л.А. Философия и история образования / Л.А. Степашко. – М., 1999.
- Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1973.
- Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М., 1957.
- Фрадкин, Ф.А. Педология: мифы и действительность / Ф.А. Фрадкин. – М., 1991.
- Хрестоматия. Педагогика российского зарубежья. – М., 1996.
- Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий. – М., 1980.

СОВРЕМЕННОЕ МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

1. Возникновение потребности в смене образовательных ориентиров.
2. Современные тенденции развития мирового образовательного процесса.
3. Содержание образования и особенности его организации.
4. Модернизация форм и методов обучения.
5. Процесс интеграции национальных систем образования.

1. Возникновение потребности в смене образовательных ориентиров

Современный труд усложняется, становится более разнообразным и интеллектуальным; а человек, имея дело со сложной и изменяющейся техникой и технологическими процессами, нуждается в соответствующих знаниях, в умении обрабатывать информацию и принимать адекватные решения. Возникла необходимость постоянного обновления знаний. Обществом определены основные требования, предъявляемые к трудящемуся человеку:

- высокий уровень общего развития;
- критическое мышление, умение принимать самостоятельные решения;
- желание и умение приобретать новые знания, переучиваться;
- умение работать в группе, коммуникабельность.

В 70-х гг. XX в. в развитых странах мира произошло расширение социального спроса на образование. Выходцы из среднего класса стали рассматривать образование как средство повышения своего социального статуса, как возможность получения более высокого заработка. Молодежи из привилегированных слоев общества наличие диплома высокого престижного учебного заведения по-прежнему помогает получить доступ в элиту общества. Поввысилась потребность в получении образования среди женщин.

Идея демократизации образования, провозглашаемая в конце XX в. одним из важных принципов образовательной политики, нашла закрепление в новейшем законодательстве об образовании во многих странах, и ее осуществление заключается в предоставлении возможности получения образования всеми, для чего требуется полная преемственность школ.

В последние десятилетия XX в. происходит процесс интеграции разных стран в сфере образования: создан Комитет образования государств – членов ЕС и другие органы, которые разрабатывают и рекомендуют желательные направления изменений образования в национальных образовательных системах европейских стран.

Основную роль в системе организованного воспитания детей и молодежи должна играть школа. Одно из основных направлений совершенствования школьного образования, продиктованное всем ходом цивилизации, – гуманизация процесса обучения. В 1978 г. ЮНЕСКО разработала рекомендации о воспитании детей в духе мира и взаимопонимания.

Воспитательная функция школы оказалась выполнимой при условии глубокого и всестороннего знания психических особенностей каждого ученика, его способностей, интересов и затруднений. Для решения сложных проблем воспитания детей школы обратились за помощью к психологической службе, и в штате школ появились психологи, социальные педагоги, учителя-терапевты и др.

Основные направления воспитательной деятельности школ:

1. Нравственное развитие детей.

В содержание обучения вводятся программы и курсы, совмещающие специфику жизни и культуры разных народов («глобальное воспитание»). На специальных занятиях учащиеся изучают этнические особенности (места проживания, одежду, пищу, культуру) отдельных народов мира, прежде всего тех, представители которых учатся в данной школе. Такая направленность содержания обучения позволяет смягчить негативные этнические стереотипы, снизить национальную предубежденность и воспитывать толерантность.

Широкое распространение в школах получило изучение прав человека, инициированное ЮНЕСКО и включаемое в систему нравственного воспитания. Проводится знакомство учащихся с нравственными нормами при изучении курсов «Мораль», «Этика» (Китай, Франция и др.), при этом наиболее ценными считаются активные методы преподавания.

2. Гражданское воспитание.

Словесные, книжные методы дополняются практическими: стажировкой подростков в государственных учреждениях, выполнением проектов по совершенствованию жизни своего города, района и конкретной работой – посадкой деревьев, очисткой дорог и др. Школьники участвуют в ученическом самоуправлении.

Еще один аспект гражданского воспитания – изучение проблемы сохранения мира и предупреждение войн и насилия, которое осуществляется как через традиционные предметы, так и через специальные курсы мира. С учащимися проводятся тренинги, на которых они учатся общаться, решать спорные вопросы ненасильственным путем, без драк и оскорблений.

Полиэтничность и поликультурность мира делает необходимым воспитание молодежи в духе взаимопонимания, уважения других народов; терпимость – это одна из самых актуальных задач гражданского воспитания.

3. Трудовое воспитание.

Труд на школьных занятиях связывают с художественной деятельностью детей.

В старших классах те, кто не намерен поступать в вуз, проходят профессиональную подготовку в школе или специальных профессиональных центрах, созданных для нескольких школ (готовят слесарей-ремонтников, чертежников, помощников медицинских сестер, фермеров).

Учащиеся сельских школ получают трудовую подготовку, составляя и выполняя индивидуальные проекты: вырастить овцу, посеять кукурузу на ферме родителей и собрать хороший урожай.

Трудовое воспитание в школах развитых стран связывается с экономическим. Учащихся знакомят с основными понятиями свободного рынка (прибыль, налоги, маркетинг и др.), учатся малому бизнесу практически. Так, класс начинает производство поздравительных открыток, при этом школьники практически осваивают азы экономики: правила получения кредита, расчет прибыли и т.п. Школьники открывают небольшое кафе, мастерские по ремонту бытовых вещей, к ним обращаются за услугами местные жители.

Подросткам с 16 лет разрешается заниматься трудом по найму, такая практика распространена широко в западных странах.

2. Современные тенденции развития мирового образовательного процесса

В современной мировой системе образования складываются следующие тенденции:

- ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех;
- стремление к созданию демократической системы образования, то есть доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней; предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям;
- обеспечение права на образование всем желающим - в учебном заведении любого типа; независимо от национальной и расовой принадлежности;
- увеличение спектра учебно-организационных мероприятий, направленных как на удовлетворение разносторонних интересов, так и на развитие способностей учащихся; расширение рынка образовательных услуг;
- в сфере управления образованием поиск компромисса между жесткой централизацией и полной автономией;
- образование становится приоритетным объектом финансирования в развитых странах мира;

- постоянное обновление и корректировка школьных и вузовских образовательных программ;
- существенное увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых человекоориентированных научных и учебных дисциплин: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики;
- отход от ориентации на «среднего ученика», повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе и средствами образования;
- поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей-инвалидов;
- углубление межгосударственного сотрудничества в области образования;
- образовательное пространство становится поликультурным и социально-ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям.

3. Содержание образования и особенности его организации

Задачи и структура образования. Теоретической основой обновления систем образования стала идея непрерывного образования. Общие принципы системы непрерывного образования сводятся к следующему:

- ориентация образования на неповторимую индивидуальность и потребности человека;
- доступность любого вида образования каждому;
- гибкость системы образования; разнообразие образовательных услуг, которые предлагаются обучающимся и обеспечивают им в дальнейшем возможность выбора своей стратегии образования.

Преобладающие в мире типы образования

Дошкольные учреждения. 70–90-е гг. характеризуются бурным развитием дошкольного звена в системе непрерывного образования и ростом в них числа детей 3–4 лет; эта тенденция развития дошкольных учреждений является устойчивой (кроме России) и сохранится в будущем. В Великобритании, Франции, США и других странах в начальной школе, подготовительных классах, дошкольных учреждениях обучение детей ведется с 5 лет, имеются классы и для 4-летних детей.

Начальное звено школы (срок обучения в ней от 6 до 8 лет, начало обучения с 5–6 лет) включилось структурно в неполную среднюю школу, перестав быть тупиковым; произошел рост числа школ для учащихся раз-

личных этносов с обучением на родном языке; созданы учреждения коррекционно-развивающего обучения.

Средняя школа изменилась наиболее радикально. С 70-х гг. резко увеличилось число обучающихся в ней.

Расширилась сеть специальных школ для одаренных детей: гуманитарных, математических, художественных и других.

Появилась сеть *альтернативных школ*, в которых педагоги стремятся удовлетворить потребность в учении тех, кому трудно учиться в обычной школе. Это:

- двуязычные школы для детей иммигрантов, где преподавание ведется на родном и государственном языках;
- школы для детей, испытывающих затруднения в учебе и нуждающихся в щадящих дидактических условиях; для отклоняющихся в поведении;
- авторские школы, где обучение и воспитание ведется по оригинальной педагогической системе;
- школы, построенные на идеях педагогов прошлого: М. Монтессори, Д. Дьюи и др.

Частные школы охватывают в развитых странах от 6 до 15% учащихся, наибольшее число их – в старшем звене средней школы.

Обязательное школьное обучение в большинстве стран – не менее 12 лет.

Высшая школа в последние десятилетия XX в. также претерпела изменения. Произошел рост высших учебных заведений, расширился контингент студентов, и это несмотря на уменьшение численности школьников в промышленно развитых странах.

Часть студентов получают стипендии, имеют поддержку от корпораций и различных благотворительных фондов. В вузы в большинстве стран зачисляются все желающие и имеющие среднее образование, без специальных экзаменов, но до окончания вузовского курса доходят не все.

Вузы представлены двумя типами учебных заведений: университетами и 3-4-годичными высшими профессиональными школами; последние имеют четкую профессиональную ориентацию.

В большинстве стран университет имеет 3-ступенчатую структуру.

▪ *Первый цикл* (2-3-летний) готовит специалистов среднего звена (как в наших колледжах, техникумах).

▪ *Второй цикл* дает законченное высшее образование по определенной специальности, он длится еще 2-3 года, после его успешного окончания студент получает степень бакалавра. Желающие занимаются еще 1-2 года, сдают экзамен повышенного уровня, представляют диссертацию (она аналогична дипломной работе в нашем вузе) и получают степень магистра.

▪ *Третий цикл* для тех, кто имеет степень магистра. Обучающийся сдает ряд экзаменов, стажирруется по специальности и представляет диссертацию, получая степень доктора наук (соответствует нашей степени кандидата наук).

Широко развита сеть послевузовского образования для дипломированных специалистов.

Перед высшей школой стоят серьезные проблемы: увеличение количества студентов сопровождается снижением качества подготовки специалистов, нужны пути сохранения высокого уровня образования; требуется установить баланс теоретического и практического компонентов образования; учет специфики обучения взрослых и др.

Содержание общего образования и пути его обновления. В *начальной школе* содержание образования традиционно. *Неполная средняя школа*, как правило, унифицирована, основной набор дисциплин обязателен для всех, учащиеся не делятся на потоки. *Средняя школа* – в конце XX в. старшее звено школы предлагает различные учебные профили или превращается в специализированные гимназии и лицеи. При этом новые профили носят практико-ориентированный характер: экономический, сельскохозяйственный, технический, педагогический и т.д.

В старших классах средних школ происходит дифференциация обучения; в разных странах это воплощается по-разному. Так, в лицеях Франции (10–12-й годы обучения) учащиеся изучают обязательные дисциплины и по выбору курсы гуманитарного, естественнонаучного, социально-экономического-го и технологического направлений, а в каждом направлении предлагаются более узкие учебные секции. Подобные отделения и секции имеются в средних школах большинства европейских стран.

В США дифференциация обучения имеет иной характер. Она начинается уже в старших классах младшей средней школы, и на предметы по выбору отводится треть учебного времени.

В конце XX в. в разных странах введены обязательные государственные стандарты образования, на основе которых разрабатываются конкретные программы. Наряду с обязательными сохраняются предметы по выбору – они могут занимать до 25–30 % времени и позволяют учитывать индивидуальные способности учащихся.

Модернизация образования идет по двум направлениям: обновление традиционных дисциплин, введение новых, не изучавшихся в школах ранее.

Изучение *древних языков и античности* проводится только желающими.

В курсах *литературы* больше внимания стало уделяться изучению литературы XIX–XX вв. Изменения коснулись изучения *истории*: расширены разделы, относящиеся к новейшему времени, идет освобождение от идеологической риторики и конфронтации; сокращается материал о войнах и

религиозных конфликтах, обращается внимание на изучение истории экономических и культурных связей.

Ввиду расширения международного сотрудничества усиливается внимание к изучению *иностранных языков*.

В странах Европы проявляется забота о сохранении языка и культуры своих национальных меньшинств: создаются школы с обучением на родном языке, организуются учебные передачи и т.п.

В гуманитарный цикл включаются новые учебные дисциплины, например: «Проблемы Европы и мира», «Знакомство с экономическими и социальными явлениями», «Права человека».

Организация учебного процесса. Учебно-воспитательные заведения охватывают значительную часть детей (а в ряде стран – всех детей) в возрасте от 3 до 18-19 лет и дают общее образование.

Почти повсеместно стоит проблема переполненности классов (от 30 до 50 учащихся), за исключением малокомплектных школ в сельской местности.

В богатых странах в школах имеются библиотеки, игровые площадки, все дети получают обед, а в расписание дня включаются большие перерывы для занятий на свежем воздухе, в библиотеке, в результате чего школьный день продолжается до 4 часов дня.

Оценка знаний осуществляется от пятибалльной до стобалльной, а в ряде стран – в буквенной системе.

Общей для большинства стран продолжает оставаться проблема второгодничества. Выход из такого положения находится различный: например, в США не оставляют на второй год, а приспособливают учебные программы к уровню подготовленности учеников; практикуют временный перевод учащихся в следующий класс и др.

Острый характер в 80–90-е гг. XX в. приобрела проблема снижения качества образования.

Преобладающей формой организации учебного процесса являлась в XX в. классно-урочная с постоянным составом учащихся и определенными часами и днями занятий.

В практике учебных заведений встречаются 2 типа обучения – поддерживающее (традиционное) и инновационное (исследовательское).

Основные черты традиционного обучения:

- учитель излагает основные понятия учебного предмета;
- знания, даваемые учащимся, имеют законченный вид и не подлежат сомнению;
- лабораторные работы и опыты ведутся по строго определенной методике, их цель – иллюстрация изучаемых понятий;
- результаты опытов детей заранее запланированы, а их ход направлен на получение правильного ответа;

- ученики должны усвоить круг сведений фактологического характера и воспроизвести его.

В ходе такого обучения формируется формально-логическое мышление.

Черты исследовательского обучения:

- учащиеся не получают в готовом виде от учителя знаний, а сами постигают их;

- знакомство с понятиями предполагает включение альтернативных точек зрения, сомнение в достоверности имеющихся теорий;

- учащиеся сами принимают решение о выборе способов работы;

- учащиеся, знакомясь с примерами, наблюдая явления, сами выводят правило без изложения его учителем или знакомства с учебником;

- полученные результаты учащихся подвергаются сомнению.

Обновление учебного процесса. В 70-е гг. стало очевидно, что школа, в которой главным методом являются слово, запоминание, развитие формального логического мышления, устарела.

Государственными задачами образования во многих развитых странах провозглашены: включение детей в активную деятельность, ориентация на развитие творческих сил ребенка и его стремления к самообразованию.

Массовые школы конца XX в. включаются в процесс обновления учебного процесса, в результате которого изменяется позиция учителя в классе и происходит отбор форм и методов обучения, соответствующих новым задачам.

Сместились акценты в образовательной практике: вместо констатации неспособности учеников к учению стала решаться задача облегчения успеха в обучении. В ее реализации особое место отводится пропедевтике отставания учеников.

В этой системе работы выделяются следующие составляющие:

1. Развитие учреждений дошкольного воспитания, которые обеспечивают основу успешной учебы ребенка в школе.

2. Диагностика «детей риска» и компенсация их затруднений в учении. У них нет очевидных аномалий, это нормальные дети, но растут они в неблагоприятных семейных и социальных условиях, поэтому им трудно адаптироваться к условиям школы, они неадекватно ведут себя.

Такие дети занимаются в обычных классах (Великобритания, США) рукоделием, музыкой, изучением дисциплин по обществоведению и естествознанию, а по родному языку и математике – с учителем-терапевтом; или в коррекционных классах со щадящим режимом, небольшой наполняемостью классов, а также в альтернативных школах с полудомашней обстановкой (Россия, Япония).

3. Преодоление «скрытой неуспеваемости», которая возникает у одаренных школьников ввиду несоответствия учебных результатов ученика и его возможностей. Преодолению «скрытой неуспеваемости» служит созда-

ние особых условий для развития одаренности: классов для детей с высоким уровнем и скоростью обучения, специальных школ, введение предметов по выбору, организация конкурсов творческих работ, Академии юниоров и др. Все это стимулирует интерес способных детей к учению, укрепляет их уверенность в себе.

4. Модернизация форм и методов обучения

Оставаясь основной формой обучения в школах большинства стран мира, урок модифицируется. Все больше в практике обучения учащиеся работают индивидуально или в группе.

В групповых и индивидуальных формах обучения имеются большие возможности для развития навыков самообразования, познавательной и творческой активности детей.

Одаренные и слабоуспевающие дети могут заниматься по индивидуальным программам.

Индивидуальные занятия наиболее эффективны, но при этом возникают проблемы общения. Их решение и видится в использовании совместных, «кооперативных» форм учебной работы.

Экскурсиям на природу, предприятия, в музеи придается большое значение в обучении.

Изменения в методах обучения. Вербальные методы обучения сохраняют свое лидирующее положение, слово учителя и учебник по-прежнему остаются ведущими способами передачи информации. Но монолог учителя вытесняется постепенно диалогом, дискуссией, беседой, постановкой проблемных вопросов, используемыми учителями на разных ступенях обучения (Великобритания, Канада, США и др.) даже в начальной школе.

Методы обучения выполняют решающую роль в развитии творческого мышления и творческой деятельности учащихся. Для создания творческой обстановки в ходе обучения учителям рекомендуется:

- помочь ученику обрести уверенность в своих взаимоотношениях со сверстниками и учителями – ребенок не должен бояться того, что он может сделать ошибку;
- воздерживаться от оценок творческих находок ученика, так как оценки учителя задерживают творческий поиск; это относится даже к похвале, одобрению, выражаемой как словом, так и невербальными реакциями – интонациями, взглядами, жестами педагога;
- побуждать учеников к сравнениям, аналогиям, которые ведут к развитию образного мышления;

- поддерживать проявления фантазии, воображения, являющиеся основой творческого мышления, но при этом поддерживать самоконтроль воображения;

- расширять объем знаний, на базе которых создаются новые идеи.

Одним из методов обучения является самостоятельная работа учащихся; традиционный ее вид – домашняя работа, которую ученики выполняют во всех странах или дома, или в школьной библиотеке без участия учителя.

Активно входит в школьную практику в сочетании с другими известный метод проектов – выполнение учеником определенного задания с использованием самостоятельно подобранной литературы, материалов музеев, архивов и т.п.

С 70-80-х гг. в школах в учебных целях используются игровые методы: игры-упражнения, драматизация, ролевые, сюжетные игры. С помощью рисунков, схем, портретов, текстов учащиеся проигрывают исторические события, решают острые социальные проблемы.

Новейшие технологические средства преобразуют облик школы. Вместе с видеодисками компьютеры выступают как средства развития мыслительной активности учащихся; специальные компьютерные программы для школьников позволяют развивать навыки чтения, счета, а также дают информацию по различным дисциплинам, включают детей в ролевые игры. Происходит индивидуализация обучения.

В школах используются и такие средства микроэлектроники, как взаимодействующие диски, объединяющие компьютер, видео- и аудиомеханизмы с рассказом, лекцией, что позволяет ученикам самостоятельно изучить определенный курс. Созданы и другие системы.

Будущее школы связано с применением новейших технических средств, что, возможно, изменит и дидактическую систему. Но при этом, бесспорно, никакая, даже самая совершенная техника не может заменить учителя в школе.

5. Процесс интеграции национальных систем образования

Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников.

В мире выделяют следующие типы регионов по признаку взаимного сближения и взаимодействия образовательных систем (А. П. Лиферов).

Первый тип составляют регионы, которые выступают генераторами интеграционных процессов.

Самым ярким примером такого региона может служить Западная Европа, США и Канада.

В мире формируется новый, Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР) – генератор интеграционных процессов.

В него входят следующие страны: Республика Корея, Тайвань, Сингапур и Гонконг, Малайзия, Таиланд, Филиппины и Индонезия. Для всех этих стран характерна стратегия повышенных требований к качеству обучения и подготовке кадров.

Ко второму типу относятся регионы, позитивно реагирующие на интеграционные процессы.

В первую очередь это страны Латинской Америки (Мексика, Колумбия, Венесуэла).

Бразилия и Аргентина уже давно ориентируются на американскую модель образования.

Мексика и Коста-Рика ищут пути развития образовательной системы, опираясь на тесный контакт с Европой.

К третьему типу относятся те регионы, которые инертны к интеграции образовательных процессов.

В эту группу входят большая часть стран Африки к югу от Сахары (кроме ЮАР), ряд государств Южной и Юго-Восточной Азии, небольшие островные государства бассейнов Тихого и Атлантического океанов.

К концу XX века выделяются регионы, в которых по ряду экономических, политических, социальных причин нарушается последовательность образовательных и интеграционных процессов. К таким регионам относятся арабские страны, Восточная Европа и страны бывшего СССР.

В арабских странах наблюдается стремление к выделению четырех субрегионов, которые тяготеют к внутренней интеграции, включая и сферу образования.

Это регионы Магриба (включая Ливию), Ближнего Востока (Египет, Ирак, Сирия, Ливан, Иордания), Персидского залива (Саудовская Аравия, Кувейт, ОАЭ, Катар, Оман, Бахрейн), страны побережья Красного моря и Мавритания.

В этих странах наблюдается крайняя неравномерность в процессе развития средней и высшей ступени образования. В Египте, Судане, Мавритании, Алжире сосредоточено 2/3 неграмотного населения арабского мира.

В странах Восточной Европы и бывшего СССР в связи с политической нестабильностью, экономическим кризисом и общественной дезинтеграцией наблюдается спад в развитии образования.

Несмотря на медленную внутрирегиональную реинтеграцию, страны Восточной Европы и бывшего СССР сохраняют общие элементы инфраструктуры образования, пригодные для использования в интеграционных процессах разного уровня и масштаба.

Данные страны отдают приоритет связям с учебными заведениями Запада или со своими «заграничными» историческими соседями. Усиливаются международные контакты с образовательными системами США и других развитых государств как стремление войти в мировое образовательное пространство.

В решении проблем мирового образования важное значение приобретают крупные международные проекты и программы. К ним относятся:

- ЕИПДАС – программа в области совершенствования планирования и управления образованием в арабских странах;
- ИРИС – система проектов, направленная на расширение возможностей профессионального образования женщин;
- ЛИНГВА – программа повышения эффективности изучения иностранных языков, начиная с младших классов;
- ЭВРИКА, задача которого состоит в том, чтобы осуществлять координацию исследований со странами Восточной Европы;
- ЭРАЗМУС – целью является обеспечение мобильности студентов Европейского Совета;
- ЭСПРИТ – предполагает объединение усилий европейских университетов, НИИ, компьютерных фирм в создании новых ИТ;
- ТЕМПУС – общеевропейская программа, ориентированная на развитие мобильности университетского образования;
- появляются новые организационные структуры интернационального свойства: международные и открытые университеты.

Вопросы и задания для контроля

Подготовьте доклад на одну из следующих тем:

- Основные реформы образовательной политики XX века.
- Отечественные педагогические воззрения в современном мире.
- Зарубежные педагогические воззрения в современном мире.
- Характеристика процесса интеграции национальных систем образования.

Рекомендуемая литература

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Изд-во «Питер», 2000.

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.2 / А.В. Долгополова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006.

Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994.

Латышина, Д.И. История педагогики / Д.И. Латышина. – М., 2003.

Реформы образования в современном мире. – М., 1995.

АТТЕСТАЦИЯ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

С целью проверки знаний студентов, определения уровня усвоения содержания курса «История педагогики» предлагаются следующие аттестационные задания:

1. Заполните таблицу, вписав в соответствующие графы фамилии указанных педагогов:

И.Б. Базедов, И.И. Бецкой, Дж. Вашингтон, К.Н. Вентцель, Гуарино Гуарини, А.В. Дистервег, Д. Дьюи, У. Килпатрик, Я.А. Коменский, Я. Корчак, Д. Локк, М. Монтессори, Р.Оуэн, И.Г. Песталоцци, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, В. де Фельтре, С. Френе, Р. Штейнер.

Страна	Педагог
Бельгия	
Великобритания	
Германия	
Россия	
США	
Франция	
Чехия	
Швейцария	
Италия	

2. Составьте пары, определив авторов и названия педагогических трактатов:

К.Н. Вентцель, Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, К.Д. Ушинский, Т. Мор, Платон, Т. Кампанелла, Аристотель.

- «Современный детский сад, его значение и оборудование»,
- «Детский сад»,
- «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад»,
- «Мой метод научной педагогики»,
- «Город Солнца»,
- «Утопия»,
- «...Опыт об образовании человеческого характера»,
- «Мысли о воспитании»,
- «Государство»,
- «Никомахова этика»,

- «Книга матерей»,
- «Материнская школа»,
- «Педагогическая антропология».

3. Расставьте фамилии педагогов и общественных деятелей из списка в хронологическом порядке:

А.С. Макаренко, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, К.Д. Ушинский, В. де Фельтре, Иоанн Златоуст, В. Мономах, И. Герbart, Сократ, Квинтилиан, Ф. Аквинский, Л.Н. Толстой, Я.А. Коменский, Аристотель.

4. Подберите по пять исторических, культурных, педагогических терминов, характеризующих каждую из исторических эпох:

- Античность;
- Раннее Средневековье;
- Ренессанс;
- Новое время;
- Просвещение;
- начало XX в.

5. Письменно дайте ответ на один из вопросов (по выбору) с кратким обоснованием своей точки зрения.

- Охарактеризуйте ту историческую эпоху, которая создала наилучшие предпосылки для кардинальных реформ в сфере образования и просвещения.

- Охарактеризуйте ту историческую эпоху, когда была создана (были созданы) педагогические теории (системы, концепции), оказавшие определяющее влияние на развитие педагогики.

6. Вставьте в следующие фразы пропущенные слова:

- В первобытном обществе проводилась церемония посвящения подростков в полноправные члены общины, которая называлась

- По мнению Платона, воспитание призвано помогать... вспоминать то, что она познала в мире

- Философско-педагогическая концепция Аристотеля строилась на признании существования трех частей человеческой души:

- Традиции педагогической культуры Византийской империи были заложены

- В эпоху европейского Ренессанса происходило возрождение ... традиций.

- Целостная педагогическая система Я.А. Коменского строилась на основе следующих принципов:

- Д. Локк создал теорию «воспитания ... ».

- Ж.-Ж. Руссо – создатель теории « ... воспитания».
- Традиции семейного православного воспитания в России XVI в. были закреплены в произведении « ... ».
- Педагогом-реформатором в России эпохи царствования Екатерины II был
- Известный швейцарский педагог И.Г. Песталоцци создал теорию « ... образования».
- Ф. Фребель был учеником и последователем
- М. Монтессори в начале XX в. открывает новый тип дошкольного учреждения, который назывался « ... ».
- Создателем прагматической педагогики был
- В конце XIX – начале XX в. в мире формируется движение « ... педагогики».

7. Какова возрастная периодизация, представленная следующими великими педагогами:

- Аристотель - ...
- Я.А. Коменский - ...
- Ж.-Ж. Руссо - ...
- Ф. Фребель - ...
- М. Монтессори - ...

Темы рефератов и докладов

1. Философы-педагоги Древней Греции.
2. Гуманистическая парадигма в современной педагогике.
3. Аксиологический подход в образовании.
4. Особенности воспитания в первобытном обществе.
5. Педагогический смысл идей Конфуция и его последователей.
6. Различия и сходство взглядов индуизма и буддизма на воспитание и образование.
7. Общее и различное в идеалах и практике воспитания и обучения в Спарте и Афинах.
8. Особенности генезиса образования в Византии.
9. Педагогическое творчество философов-энциклопедистов средневекового Востока (VII-XVII вв.).
10. «Золотой век» китайского образования (III-X вв.).
11. Особенности образования в средневековом Исламском мире.
12. Церковные и городские школы Средневековья в Западной Европе.
13. Традиции западноевропейского средневекового воспитания и образования.
14. Эволюция университетов в Европе в XIV-XVII вв.
15. Выдающиеся деятели Реформации в сфере образования.
16. Общеславянская традиция воспитания и образования в средневековую эпоху.
17. Учебные заведения Русского государства и Киевской Руси в эпоху Средневековья.
18. Учебные заведения Западной Европы и Северной Америки в XVII-XVIII вв.
19. Педагогические воззрения Ф. Бэкона, В. Ратке, Р. Декарта.
20. Гуманизм педагогической системы Я.А. Коменского.
21. Концепция свободного воспитания в трудах Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо.
22. Представители новой идеологии школьного образования и воспитания в России в первой половине XVIII в.
23. Теория элементарного образования И.Г. Песталоцци и ее реализация на практике.
24. Педагогические идеи Ф.В.А. Дистервега.
25. Педагогические идеи И.Ф. Гербарта.
26. Педагогическая теория и практика Ф.В.А. Фребеля.
27. Системы дошкольного образования в странах Западной Европы и Америки в XIX в.
28. Взгляды и деятельность представителей русской педагогической мысли первой трети XIX в.

29. Радикальные представители отечественной педагогики второй половины XIX века: Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов.
30. Педагогическая система К.Д. Ушинского.
31. Эволюция педагогических взглядов и просветительской деятельности Л.Н. Толстого.
32. Особенности зарубежной школы и педагогики в первой половине XX в.
33. Монтессори-педагогика – педагогика свободы.
34. Современные педагогические концепции и идеи в зарубежных странах.
35. Философские обоснования в русской педагогике (на примере творчества Н.А. Бердяева, В.В. Розанова).
36. Внедрение системы Ф. Фребеля в практику дошкольного образования в России во второй половине XIX в.
37. Просветительски-педагогические организации России второй половины XIX - начала XX в.
38. Экспериментальные учебные заведения России XIX века.
39. Изменения в профессиональном и высшем образовании на рубеже XIX-XX столетий.
40. Основные противоречия в развитии отечественной школы и педагогики советского периода.
41. Усилия русских педагогов-эмигрантов по развитию теории и практики образования (В.В. Зеньковский, С.И. Гессен).
42. Становление национальных систем дошкольного образования в России после 1917 г.
43. Педагогические идеи А.С. Макаренко.
44. Педагогические идеи П.П. Блонского.
45. Педологические реформы в сфере отечественного дошкольного образования в первой трети XX в.
46. Проблема возрастной периодизации в историко-педагогическом наследии.
47. Педагогическая природа понятия «свободы»: история и современность.
48. Сравнительный анализ современных систем дошкольного образования за рубежом: традиции и перспективы.
49. Особенности семейного и домашнего воспитания детей дошкольного возраста в России (исторический анализ).
50. Особенности семейного и домашнего воспитания детей дошкольного возраста в Западной Европе (исторический анализ).

Основная

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.1 / А.В. Долгополова. – Самара, 2005. – 220 с.

Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч.2 / А.В. Долгополова. – Самара, 2005. – 192 с.

История педагогики и образования / под ред. А.И. Пискунова. – М., 2004. – 512 с.

Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М., 2003. – 603 с.

Дополнительная

Горячев, М.Д. Просветительская и благотворительная деятельность земских учреждений в России (по материалам Самарского земства) / М.Д. Горячев. – Самара, 2001.

Джуринский, А.Н. История педагогики / А.Н. Джуринский. – М., 1999. – 432 с.

Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: учебн. пособ. для вузов: в 2 ч. / Л.Н. Модзалевский. – СПб., 2000.

Черкасова, О.В. Педагогические концепции новейшего времени: Р. Штейнер, М. Монтессори, С. Френе / О.В. Черкасова. – Самара, 2000.

ВВЕДЕНИЕ	3
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЛАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	5
Предмет истории педагогики	5
Задачи истории педагогики и образования	5
Разделы курса истории педагогики и образования	6
Вопросы и задания для контроля	6
Рекомендуемая литература	6
ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ	7
Концепции происхождения воспитания	7
Происхождение и становление воспитания	7
Зарождение приемов и организационных форм воспитания..	8
Возникновение неравенства в воспитании в условиях разложения первобытнообщинного строя	9
Вопросы и задания для контроля	9
Рекомендуемая литература	10
ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕМ МИРЕ	11
Воспитание и обучение в условиях цивилизаций Древне- го Востока	11
Вопросы и задания для контроля	20
Рекомендуемая литература	20
Воспитание и школа в античном мире Средиземноморья	20
Вопросы и задания для контроля	25
Рекомендуемая литература	27
ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ	28
Воспитание и школа в Византии	28
Вопросы и задания для контроля	30
Рекомендуемая литература	30
Образование и педагогическая мысль на средневековом Востоке	30
Вопросы и задания для контроля	33
Рекомендуемая литература	33
Воспитание и школа в странах Западной Европы в эпоху раннего Средневековья	33
Вопросы и задания для контроля	35
Рекомендуемая литература	51

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ШКОЛА	
ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ	52
Педагогическая мысль эпохи Возрождения	52
Реформация и ее политика в области образования	
и воспитания	55
Иезуитская система воспитания в период Контрреформации.	57
Западноевропейское образование XV – первой	
трети XVII в.	57
Вопросы и задания для контроля	59
Рекомендуемая литература	59
ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ	
В РОССИИ ДО XVIII ВЕКА	60
Воспитание у восточных славян VI-IX вв.	60
Церковно-религиозная педагогика	61
Способы древнерусского просвещения	61
Братские школы, академии	62
Вопросы и задания для контроля	63
Рекомендуемая литература	64
ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВОЕ ВРЕМЯ	65
Школа и педагогика в странах Западной Европы и	
Северной Америке (середина XVII – конец XVIII веков)..	65
Вопросы и задания для контроля	79
Рекомендуемая литература	86
Воспитание и образование в России XVIII века	87
Вопросы и задания для контроля	94
Рекомендуемая литература	99
Образование и педагогическая мысль в странах Западной	
Европы и США в XIX веке	100
Вопросы и задания для контроля	105
Рекомендуемая литература	110
Развитие русской педагогики в XIX - начале XX веках ...	110
Вопросы и задания для контроля	117
Рекомендуемая литература	119
ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ	120
Зарубежная школа и педагогика в первой половине XX в.	120
Вопросы и задания для контроля	126
Рекомендуемая литература	129
Отечественные школа и педагогика советского периода ..	129
Вопросы и задания для контроля	138
Рекомендуемая литература	138

СОВРЕМЕННОЕ МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	139
Возникновение потребности в смене образовательных ориентиров	139
Современные тенденции развития мирового образовательного процесса	141
Содержание образования и особенности его организации	142
Модернизация форм и методов обучения	147
Процесс интеграции национальных систем образования..	148
Вопросы и задания для контроля	150
Рекомендуемая литература	150
АТТЕСТАЦИЯ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»	151
Темы рефератов и докладов	154
Рекомендуемая литература по курсу	156