



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Н.А. Бахольская

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

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

Магнитогорск
2021

УДК 37.013.46
ББК 74.03(0)

Рецензенты:

кандидат педагогических наук,
учитель МОУ «Средняя общеобразовательная школа №5
с углубленным изучением математики» г. Магнитогорск
Э.В. Витушкина

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и специального образования,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
Е.А. Овсянникова

Бахольская Н.А.

История развития педагогической науки в России и за рубежом
[Электронный ресурс] : учебное пособие / Наталья Александровна Бахольская ;
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им.
Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (1,94 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ
ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем.
требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS
Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ;
мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-2285-3

Учебное пособие составлено в соответствии с программами дисциплин «Педагогика»,
«Теория и практика педагогического просвещения», «Антропологические аспекты развития
личности». Представляет собой краткое изложение истории развития педагогической науки в
России и за рубежом, содержит проверочные тесты по каждому разделу и практические
задания.

Пособие предназначено для бакалавров и магистрантов очной и заочной форм
обучения, обучающихся по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование.

УДК 37.013.46
ББК 74.03(0)

ISBN 978-5-9967-2285-3

© Бахольская Н.А., 2021

© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2021

Содержание

РАЗДЕЛ 1. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В ДРЕВНЕМ МИРЕ	4
1.1. Теоретико-методологические основы истории педагогической науки	4
1.2. Воспитание и обучение в Древнем мире	9
ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 1	29
РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХИ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ВОЗРОЖДЕНИЯ	33
2.1. Воспитание и школа Средневековья	33
Воспитание и образование в Русском государстве в московский период	47
2.2. Воспитание и педагогическая мысль в эпоху Возрождения	48
ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 2	57
РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА НОВОГО ВРЕМЕНИ	60
3.1. Школа и педагогические учения Нового времени в Европе	60
3.2. Педагогические идеи эпохи Просвещения	66
3.3. Педагогические идеи и школьные проекты Французской Революции	74
3.4. Школа и педагогическая мысль в Североамериканских Штатах в эпоху европейского Просвещения	76
3.5. Педагогическая мысль и школьные реформы в России XVII - XVIII веков	79
ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 3	91
РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В XIX В.	94
4.1. Школа и педагогическая мысль в странах западной Европы и США в XIX в.	94
4.2. Развитие государственной системы образования в России в XIX в.	98
ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 4	113
РАЗДЕЛ 5. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В XX В.	116
5.1. Зарубежная школа и педагогика в конце XIX – начале XX в.	116
5.2. Состояние системы образования в России на рубеже XIX–XX вв.	123
5.3. Школа и педагогика в западной Европе и США в период между первой и второй мировыми войнами	130
5.4. Развитие школы и педагогики в России после Октябрьской революции	137
5.5. Образование и педагогическая мысль в России после Второй мировой войны	143
5.6. Современные тенденции развития мирового образовательного процесса	150
ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 5	153
ИТОГОВЫЙ ТЕСТ	156
ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ	163
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	167
ГЛОССАРИЙ	168

РАЗДЕЛ 1. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В ДРЕВНЕМ МИРЕ

1.1. Теоретико-методологические основы истории педагогической науки

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

История педагогики как учебная дисциплина давно является неотъемлемой частью педагогического образования, это одна из самых старых отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в середине XIX в.

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

Вместе с тем историко-педагогические исследования не сводятся только к хронологическому обзору явлений прошлого и рассказу о великих педагогах или великих педагогических идеях.

Главная **задача** науки – выяснить, какова была роль образования в обществах прошлых эпох и почему педагоги создали в определенный период времени определенные теории.

Периодизация историко-педагогического знания.

- По широте охвата историко-педагогического процесса выделяют всемирную историю педагогики и историю педагогики отдельных стран, регионов (например, история русской педагогики и образования, история педагогики и образования Поволжья и др.).

- По разделению всемирного историко-педагогического процесса на исторические эпохи изучают историю педагогики и образования первобытного общества, Древнего мира, Средних веков, Нового и Новейшего времени.

- По отдельным областям педагогики рассматривают историю общей педагогики, дидактики, школоведения и др.

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

В истории педагогической науки традиционно сложилось несколько подходов к рассмотрению явлений педагогической теории и практики:

- философско-теоретический подход, рассматривавший идеи и учения в свете их реализации;
- социально-педагогический, трактовавший историю воспитания и различных типов учебных заведений в связи с развитием социальных институтов и государственной политики в сфере просвещения;
- историко-культурный, с позиции которого анализируются педагогические идеи и практика воспитания как одна из составных частей общекультурного развития общества;
- с 1970-х гг. активизируется разработка цивилизационного и антропологического подходов к изучению историко-педагогического процесса.

Специфические методы историко-педагогического исследования

К специфическим методам историко-педагогического исследования стоит отнести реконструкцию, описание и объяснение.

- Реконструкция решает задачи воссоздания и восстановления историко-педагогического процесса, соотносимого с конкретным местом, временем и социокультурными условиями.

- С помощью объяснения выявляются сущность и значение историко-педагогических событий, выделяется в них главное и второстепенное, причинно-следственные связи, происходит познание закономерностей функционирования и развития педагогических событий прошлого.

- Описание помогает воссоздать целостную картину развития историко-педагогического процесса с древнейших и до наших времен, на территории различных государств в соответствии с процессами эволюции человеческого общества, культуры, цивилизации и науки.

Источники исследования в истории педагогической науки

К источникам исследования в истории педагогической науки относятся:

- письменные источники (законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием и внутришкольная документация, учебники, учебные пособия и руководства, программно-методические документы, научно-педагогическая и методическая литература, периодическая печать, статистические материалы, художественная литература и публицистика, мемуары, дневники, письма),

- вещественные источники (разнообразные результаты деятельности учащихся, дидактические пособия и средства воспитания),

- фото-, кино-, фонодокументы и др.

Цель истории педагогической науки

История педагогической науки как учебная дисциплина имеет своей целью формирование системы знаний:

во-первых, о ходе и результатах взаимодействия общества, с одной стороны, и школы и педагогики – с другой;

во-вторых, о процессах воспроизведения школой и педагогикой сообществ и цивилизации;

в-третьих, о механизме закрепления в сфере воспитания и обучения приобретенных человечеством культурных ценностей;

в-четвертых, о том, что школа и педагогика всегда были заметным, хотя и не единственным, двигателем культурной и общественной эволюции.

Таким образом, изучение истории и философии педагогической науки помогает освоить современную науку о воспитании, дает ценные и незаменимые знания об обществе и человеке, об истоках сегодняшнего мирового педагогического процесса.

Методологические подходы

Методологические подходы, которые используются при изучении истории педагогической науки:

1. Антропологический, связанный с развитием человека (социолого-антропологическая теория Ш. Летуэрно).

2. Конкретно-исторический, связанный с периодизацией истории - древнейший мир (первобытное общество), древний мир (3 тыс. лет до н.э. - 3в. н.э.), средние века (4-16 в.в.), новое время (17-19 в.в.), новейшее время (20-21 в.в.).

3. Цивилизационный, изучающий развитие образования в разных цивилизациях: античной, восточной, американской и т.д.

4. Формационный, связанный с общественно-экономическим строем - рабовладельческим, капиталистическим, демократическим и т.д. (социолого-психологическая теория П. Монро).

5. Аксиологический, связанный с развитием культуры и ценностей, анализом ценностей как основы для определения целей воспитания (духовно-культурологическая теория К. Шмидта, К. Вентцель).

Все подходы взаимосвязаны между собой.

Принципы анализа всемирного историко-педагогического процесса:

- научность,
- систематичность и последовательность,
- историзм,
- культурологический,
- принцип целостного подхода.

Итак, изучение истории педагогической науки помогает освоить современную науку о воспитании, дает знания о человеке, об истоках сегодняшнего мирового педагогического процесса. В результате ее изучения возникает система знаний о том, как школа и педагогика воспроизводили сообщества и цивилизации, как в сфере воспитания и обучения закреплялись приобретенные культурные ценности. Изучение истории и философии педагогической науки - важное условие формирования общей и педагогической культуры.

Образование в системе общественных институтов

Рассмотрение образования в аспекте «образование в системе общественных институтов» обосновывает его включение в исторический социально-культурный процесс — в систему исторически сложившихся

институтов общества, организующих экономические, политические, правовые, нравственные и иные отношения. В научной литературе соответственно различают институты экономические, политические, правовые, действующие в духовной области и т.д., объединяемые термином «социальный институт».

Воспитание и образование рассматривают в ряду фундаментальных социальных институтов, таких как собственность, государство, семья, производственные ячейки общества, наука, средства массовой коммуникации и др.

Система социальных институтов как достаточно устойчивых форм организации общественных отношений обеспечивает функционирование общественного организма как целого, его стабильность, преемственность социального опыта, выступает мощным фактором социализации индивида. Термин «социализация» раскрывается неоднозначно. Существенными для истории и философии педагогической науки представляются его трактовки как процесса становления личности в социуме - усвоения индивидом определенной системы ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, что позволяет ему функционировать как их члену. Трактовки, в которых оттеняется воздействие на индивида всех многочисленных и разнообразных социальных процессов, в которые он так или иначе включен, с которыми он в той или иной мере взаимодействует — выступает объектом-субъектом социальных отношений.

В отечественной гуманистике последних лет (культурология, социальная и культурная антропология и др.) принято специально выделять «культурные институты» как исторически складывающиеся духовные образования: нравы, обычаи, ритуалы, моральные нормы, ценности, общественное мнение и т.д. Функционированием культурных институтов обеспечивается формирование менталитета социальной общности, устойчивость национальной культуры, духовность социальных связей и отношений

. В этой связи наряду с процессом социализации рассматривается процесс инкультурации индивида, тем самым оттеняется становление личности во взаимодействии с культурой данного социума. В трактовках процесса инкультурации существенно значим для истории и философии педагогической науки акцент на формирование индивидуальной культуры как личностной системы качеств ума, характера, воображения, мотивации, самосознания, способов деятельности и других личностных образований индивида; понимание того, что в индивидуальной культуре личности заключены все возможности человека как субъекта жизнедеятельности.

По сути, социализация и инкультурация есть отражение граней единого целостного процесса становления человека, жизнедеятельность которого, начиная с появления на свет, разворачивается как «вхождение» в социум и культуру. Изначальность, фундаментальность этого процесса в нормальном функционировании и развитии человеческого общества, с одной стороны, необычайная сложность его для индивида, длительность, известная хаотичность, с другой, обусловили формирование уже на ранних стадиях цивилизации особого общественного — социокультурного — института «образование».

Образование в истории и философии педагогической науки рассматривается как социокультурный институт, способствующий экономическому, социальному, культурному функционированию и развитию, совершенствованию общественного организма через процессы специально организуемой, целенаправленной социализации и инкультурации (в их диалектическом единстве) индивидов. Образование регулирует, направляет, совершенствует эти объективные сущностные процессы развития человека, эволюции человечества. Все это процессы неразделимые, что дает основание рассматривать образование как многоуровневое образовательное пространство, создающее условия для саморазвития личности.

Вместе с тем отнюдь не снимается значимость рассмотрения образования в аспекте развития сообщества (государственного, национального, регионального образования), а в глобальном плане сохранения и развития культурных и цивилизационных форм жизни. При этом в определении стратегических задач образования обосновывается необходимость ориентации на современную социально-культурную ситуацию, на особенности и ведущие тенденции в социализации и инкультурации индивидов в условиях постиндустриального развития.

Так, в современном постиндустриальном обществе отмечаются следующие принципиальные для образовательной политики изменения:

- На социальном уровне общественной жизни ранее доминировавшие социально-экономические структуры ныне всё более «теснятся» культурно-историческими, возрастает роль культуры в качестве способов и результатов многосторонней деятельности человека в многомерном и противоречивом современном обществе.

- На индивидуальном уровне общественной жизни также намечаются серьёзные и перспективные тенденции. Индивид постепенно перестаёт быть преимущественно объектом воздействий государства, других социальных институтов — обретает права и возможности устраивать свою жизнь так, как считает нужным. Хотя институциональная среда продолжает оказывать влияние на индивида, однако он всё более проявляет себя как субъект своих взаимоотношений с властью, контролирует в известной степени влияние других институтов. Всё более возможной для индивида становится свобода самореализации, приобретения «индивидуализированной многомерности».

Такие социально-культурные перемены — результат новых установок в общественном сознании — на человека как высшую ценность, на его суверенность, свободу, творчество, всё более укореняющихся воззрений на то, что уровень социальности и культурности общества определяется уровнем социальности, индивидуальной культуры его членов.

Сегодня является общепризнанным, что образование в той форме, как оно сложилось к концу XX в., не учитывает переживаемый ныне глобальный кризис цивилизационного развития, не может противостоять ему, тем более способствовать его преодолению.

Стратегия образования не может не учитывать тенденции общественной жизни, связанные со стремлением к утверждению самоценности национальных

культур. В педагогике — это проблемы поликультурного образования, которое знакомит учащихся с различными национальными культурами; межкультурного образования — в странах со смешанным этническим составом населения.

Ещё одна существенно значимая тенденция современной жизни — это деятельность различных образовательных учреждений, государственных, общественных, частных, с разными целями и возможностями. Таким образом, образовательные пространства для индивида представлены не только как школа, вуз (образование традиционно выстраивалось как некая линия — нормативный путь к образованности), а как множество и разнообразие образовательных возможностей, выборов, выходящих за рамки конкретного образовательного учреждения, за рамки возрастов, — создающих для индивида условия непрерывного образования.

Признаком нашего времени с его динамично развивающимся сотрудничеством между странами во всех сферах человеческой деятельности, следует считать формирующееся в общественном сознании представление о «мировом образовательном пространстве». Актуальной задачей истории и философии педагогической науки становится осмысление его «параметров», методологическое обоснование «мировых стандартов образования», не столько социо-, сколько личностно-ориентированных.

Образовательный процесс, очевидно, должен проектироваться как стимулирующий, удовлетворяющий и развивающий потребности, имманентно присущие человеку как творцу мира культуры. Такая природная основа будет обеспечивать личностное, глубинное «проживание» человека в культурном мире образования — естественность присвоения им духовного опыта людских поколений. Очевидно, в содержании образования и процессе обучения должны реализовываться на уровне принципов идеи эмоционального восприятия, ценностного отношения к образовательному материалу, идея эталонов как персонифицированных образцов. Главной должна стать проблема стимулирования и развития в образовательном процессе Я-концепции личности.

Итак, история и философия педагогической науки как формирующаяся специальная область педагогической науки предлагает современные решения непреходящих, «вечных» вопросов: «образование и общество», «образование и развитие человека», «цели образования», — адекватные современному научному знанию, ориентированные на современные тенденции социально-культурного развития, на гуманистические общечеловеческие и педагогические идеалы и ценности.

1.2. Воспитание и обучение в Древнем мире

Концепции происхождения воспитания в первобытном обществе

Изучение воспитания в первобытном обществе сопряжено со специфическими сложностями в силу отсутствия серьезных письменных свидетельств. Огромное значение для реконструкции воспитания в

первобытную эпоху имеют этнографические данные о жизни немногих племен, сохранивших черты первобытности.

Мировая наука предлагает несколько концепций происхождения воспитания. К числу традиционных относятся эволюционно-биологическая теория (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эспинас) и психологическая теория (П. Монро). Представители эволюционно-биологической теории сближали воспитательную деятельность людей первобытного общества с присущей высшим животным инстинктивной заботой о потомстве. П. Монро объяснял происхождение воспитания проявлением у детей бессознательного инстинкта к подражанию взрослым. Сходно в обеих теориях утверждение, что первобытное воспитание возникло как постепенное приспособление детей к существовавшему порядку вещей.

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

Этапы появления воспитания как специальной социальной функции

1. На первом этапе (от 1,5 млн до 45 тыс. лет назад) появляется новая ветвь в эволюции человека - архантропы, которые обладали зачатками речи, мышления, жили в коллективных сообществах, их мозг по размеру и структуре был близок к человеческому. В общинах архантропов использовались более сложные по технике обработки и назначению орудия труда, производство которых требовало специальных путей передачи опыта, отличающихся от инстинктивного подражания взрослым. Наряду с этим развивалась охота на крупных животных, что обусловило необходимость специального обучения молодых юношей охотничьим умениям. Становлению воспитания как социальной функции способствовали овладение огнем, появление зачатков речи и связанное с этим развитие определенных участков мозга. К этому же периоду относится появление палеоантропов - самых близких известных предков Человека разумного. Около 250 тыс. лет назад в сообществах палеоантропов дифференцируется и усложняется процесс охоты: племя начинает охотиться на определенный вид животных. Предок человека переходит к подлинному труду и его разделению по половому признаку, вследствие чего появляется дифференциация в содержании подготовки мальчиков и девочек. Археологические данные убедительно свидетельствуют о

том, что воспитание у палеоантропов осуществлялось в процессе бытового общения, трудовой и охотничьей деятельности, религиозно окрашенных ритуалов. При этом ритуалы выступают в качестве образцов поведения и способов действия в ситуациях, связанных с охотой, и несут ярко выраженную эмоциональную окраску. В период приблизительно 100 тыс. лет назад в Евразии начался процесс оледенения, что значительно ускорило эволюцию социальных отношений и хозяйственной деятельности. В результате появляется новая ступень в развитии человечества - Человек разумный. Таким образом, к периоду 45-40 тыс. лет назад воспитание окончательно выделяется как специализированная социальная функция, чему способствует постоянное усложнение и накопление социального опыта, требующего специальных форм и методов его передачи.

2. На втором этапе (40-10 тыс. лет назад) в ранних, а затем в поздних первобытных общинах зарождаются специальные приемы и формы воспитания, реализующиеся в ритуалах и обрядах. Образ жизни человеческой общины в этот период характеризуется переходом от присваивающих форм хозяйства к производящему труду, формируется родовая община с социальным равенством всех ее членов. В ранней родовой общине, жившей по преимуществу охотой и рыбной ловлей, воспитанием занимается практически все взрослое поколение. Молодежь органично вливается в процесс жизнедеятельности общины, в ходе которого и осваиваются необходимые знания и умения. Магические ритуалы, в которые включались подростки 10-13 лет, стали одной из первых организованных форм воспитания, поскольку они способствовали физическому развитию подрастающего поколения и обучению его элементарным навыкам (подражание повадкам животного, имитация последовательности движений охотника или рыбака и т. п.). Среди первых средств воспитания можно назвать игрушки-тотемы, орудия труда и охоты, изготовленные специально для детей. Опыт трудового и социального поведения подростки получали в играх, ритуальных танцах, в качестве мощного регулятора поведения использовались запреты - табу и словесные приемы - одобрение или неодобрение.

3. На третьем этапе (от 10 до 8 тыс. лет назад) в результате дальнейшего усложнения хозяйственной и, как следствие, социальной жизни общины появилась семья. Родовая община стала постепенно делиться на семейные ячейки, утрачивая коллективный контроль за воспитанием подрастающего поколения, который теперь осуществляла семья. В семье воспитание дифференцировалось по половому признаку: девочек воспитывали матери и другие женщины рода, мальчиков - мужчины. Важным этапом в развитии воспитания как особого вида социальной деятельности стало появление обряда инициации, символизирующего переход юношей и девушек в разряд социально зрелых полноправных членов общины. Инициация предполагала целый комплекс испытаний, их успешное прохождение было жизненно важным условием дальнейшего существования молодого человека, поэтому подготовка к своеобразному экзамену на зрелость была тщательной и довольно продолжительной (в некоторых общинах заканчивалась в 15-20 лет). Инициация проводилась в виде религиозного обряда, и сопровождалась

традиционными песнопениями, ритуальными танцами, магическими заклинаниями. При всем разнообразии обрядов, входивших в инициацию, в их содержание обычно включались испытания на знания и умения ведения хозяйственной деятельности, мужество и физическую подготовленность - у юношей, навыки ведения домашнего хозяйства - у девушек. Для успешного прохождения инициации требовалась длительная подготовка, включающая изучение мифов, песен, легенд, навыков охоты и рыбалки, умений трудовой деятельности, выработку смелости, ловкости, воли и т. д.

Появление организованных форм воспитания

Люди первобытной эпохи при передаче опыта пользовались определенными дидактическими приемами. Приемы вырабатывались под влиянием условий жизни, и поэтому первоначальные формы и методы воспитания носили примитивный, неосознанный характер. Детям показывали, что и как делать: как действовать палкой, выделывать шкуру убитого животного, находить и собирать съедобные растения и пр. Основным приемом эмоционально-психологического воздействия взрослых было механическое повторение. Шло время, и человек от приспособления к природе все чаще переходил к воздействию на окружающий мир. Появляются зачатки организованных форм воспитания. Постепенно оно сосредоточивается в руках специально назначаемых для этого лиц.

В первобытных общинах охотников и собирателей срок детства и воспитания был весьма непродолжительным и ограничивался возрастом от 9 до 11 лет. Самых младших мальчиков и девочек отдавали под присмотр женщин, которые обучали их первым навыкам трудовой деятельности. В этот период дети много времени проводили в играх, имитируя жизнь взрослых. Старейшины и священнослужители следили, чтобы дети не нарушали установленных общиной запретов. Взрослея, мальчики все больше времени проводили с мужчинами, приобщаясь к охоте, рыболовству и пр. Женщины обучали девочек-подростков ведению домашнего хозяйства.

В раннюю первобытную эпоху воздействие воспитания было минимальным. Маленьким членам общины предоставлялась значительная свобода в поведении. Наказания не были жестокими. В дальнейшем положение меняется. Расслоение общины и рост социальных антагонизмов ужесточили воспитание. Часто стали применяться физические наказания.

Коллективная традиция воспитания на исходе первобытно-общинного периода привела к появлению своеобразных домов молодежи для детей и подростков. По сути, это были предшественники школ, организованные для воспитания общественного человека, обучения его определенным трудовым навыкам, умениям, обрядам. Основной формой воспитания оставались совместные игры и занятия.

В условиях матриархата до 7-8 лет мальчики и девочки воспитывались совместно под руководством женщин; в более старшем возрасте - раздельно. При патриархально-родовом строе дома молодежи становятся раздельными. Воспитание мальчиков полностью переходит к старейшинам и жрецам.

Появляются отдельные дома молодежи для бедных и для состоятельных членов общины.

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

Воспитание и обучение в древнейших государствах ближнего и дальнего востока

В эпоху позднего неолита, в различных регионах мира наметились признаки разложения первобытного общества. Этот процесс занял много столетий. В условиях изменения жизни людей постепенно начали складываться новые формы воспитания детей при сохранении старых.

Появление воспитания и образования как особых форм человеческой деятельности восходит к эпохе древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока, становление которых принято относить к 5-му тысячелетию до н.э

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

Школа и воспитание в условиях древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока развивались под воздействием различных экономических, социальных, культурных, этнических, географических и других факторов.

Хотя хронологически эти цивилизации не совпадали, тем не менее им были присущи сходные черты, в том числе в сфере воспитания и обучения. Эта общность была следствием того, что возникновение школ приходилось на переходную эпоху от родовых общин к зарождению государственности. Типичность этого явления подтверждается тем, что древние цивилизации, несмотря на то что они возникали и существовали изолированно друг от друга, имели при этом много общего в путях экономического и социального развития, в том числе и в сфере воспитания и образования.

Подтверждением типичности этого явления может служить последующая история народов Центральной и Южной Америки: в 3–2-м тысячелетиях до н.э. при отсутствии связей с остальным миром у них сложились формы обучения и воспитания, сходные с опытом древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока. У всех этих народов в ту эпоху происходили глубинные изменения в практике воспитания подрастающих поколений, совершенствовались сходные, в сущности, способы передачи культурного наследия предков от взрослых к

детям. Фактически завершался дописьменный период истории, когда речь и пиктографическое письмо как главные способы передачи информации (приблизительно с 3-го тысячелетия до н.э.) стали дополняться постепенно формировавшейся письменностью – клинописной и иероглифической.

Возникновение и развитие письменности стало важнейшим фактором развития школы. При переходе от пиктографического письма к использованию логограмм, передающих не только общее содержание речи, но и членение ее на отдельные слова (древнеегипетские и китайские иероглифы, шумерская клинопись), письмо постепенно превращалось в сложную технику, которая требовала специального обучения. Дальнейшее развитие письма было связано с появлением его новых форм – сначала слогового (в Древней Ассирии), а затем фонетического (в Древней Финикии), что привело к упрощению обучения грамоте.

Отделение умственного труда от физического, начавшееся уже на исходе первобытной истории, постепенно вызвало к жизни появление особой профессии – учителя.

Школа и воспитание в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока отражали в своем развитии эволюцию культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человеческая личность готовилась к выполнению традиционных социальных обязанностей и занятию определенного заранее места в обществе. Возникновение школ в конечном счете стало ответом на определенные экономические, культурные, политические потребности жизни.

По мере социального развития эти потребности менялись, а с ними изменялись содержание, методы обучения и воспитания.

Главными очагами обучения и воспитания в древнейших государствах Востока были семья, храмы и государство. Семья, однако, не была в состоянии дать детям даже минимальную образовательную подготовку – научить письму, чтению, счету. Это стало главной задачей школ. Содержание обучения в этих школах было крайне скудным по причине того, что детей готовили к выполнению четко определенных функций

. К 1-му тысячелетию до н.э. развитие ремесел, торговли, постепенное усложнение характера труда, рост городского населения способствовали расширению круга людей, которым стало необходимо школьное обучение. Помимо детей родовой знати и служителей культа учениками школ становились уже и дети состоятельных ремесленников и торговцев, однако абсолютное большинство населения обходилось по-прежнему лишь семейным воспитанием своих детей, без элементов собственно образования.

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

Таким образом, к IV-V тысячелетиям до н. э. возникают предпосылки к образованию школьных форм обучения. Появление школы как социального института относится к эпохе Древних цивилизаций Ближнего и Дальнего

Востока. Отделение умственного труда от физического приводит к появлению новой профессии - наставник, учитель.

Воспитание и обучение в странах Междуречья

Приблизительно в IV тысячелетии до н. э. по берегам Персидского залива в междуречье Тигра и Евфрата, заселенном шумерскими народами, возникает ряд рабовладельческих государств (Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия), в которых был достигнут высокий уровень развития культуры. В исторической науке эти государства принято называть Междуречьем. Здесь успешно развивались математика, астрономия, агротехника, была создана оригинальная письменность, культура, существовала даже система нотной записи.

Государства междуречья Тигра и Евфрата имели достаточно жизнестойкую культуру и систему образования. Здесь успешно развивались астрономия, математика, агротехника, были созданы оригинальная письменность, найдены способы музыкальной записи, процветали различные искусства. Воссоздать историю культуры и образования того времени помогают клинописные глиняные таблички, найденные археологами в развалинах древних дворцов, храмов, библиотек. На табличках записаны анналы, летописи, законодательства, упражнения писцов, которые позволяют судить об идеях и практике образования цивилизаций Двуречья. Идеи и практика семейно-общинного уклада обучения и воспитания господствовали на протяжении всей истории древних цивилизаций Двуречья.

В Законах вавилонского царя Хаммурапи (1750 до н.э.) подчеркнуто, что воспитание является родительским долгом. Как следует из «Законов», за подготовку сына к жизни и обучение его ремеслу ответственность нес, прежде всего, отец. Основным методом воспитания считалось подражание старшим. В дошедших до нас документах, например, содержится призыв главы семьи к сыну следовать благим образцам сородичей, друзей и мудрых людей.

Почти в каждом городе Междуречья были школы, организовывавшиеся при храмах, и уже к III тысячелетию до н. э. число школ в Междуречье было значительным.

Школа называлась «эдубба» - «дом табличек» - и предназначалась прежде всего для подготовки писцов. Подготовка писца рассматривалась как возможность оказаться на достаточно высокой ступени социальной лестницы. Вероятно, поначалу образовательную функцию хранителей культурных достижений брали на себя архивы и библиотеки, где находились глиняные таблички с клинописью. Известно, что в конце III тыс. до н.э. в Шумере работало не менее 10 писцовых школ.

В процессе обучения письму использовались глиняные таблички, на которых ученики писали заостренной палочкой (стилем). В основном школы были небольшими, насчитывавшими 20-30 учеников, с одним учителем, который создавал таблички-модели, дети переписывали их и заучивали наизусть. Методика обучения базировалась на многократном повторении. В крупных «эдуббах» было несколько учителей письма, счета, рисования, много помещений для занятий и хранения табличек.

К I тысячелетию до н. э. складывается шумерский идеал образования, включающий высокий уровень овладения письмом, составления документов, искусством пения и музыки, умение принимать разумные решения, знание магических обрядов, сведений из географии и биологии, математических вычислений. Школы открывались при храмах и дворцах, их посещали мальчики, девочки могли научиться письму дома у своего отца. Образование, получаемое в "домах табличек", давало возможность занимать управляющие посты. Ученики делились на младших и старших "детей эдуббы", обучение вел "старший брат" - учитель и контролировал "отец школы" - директор. Зарождались новые методы обучения - беседа, разъяснение, спор.

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

Школа и воспитание в Древнем Египте

Первые школы в Древнем Египте появляются в III тысячелетии до н. э. Они были небольшими по числу учеников, за обучение в них взималась высокая плата. Школу посещали в основном мальчики из семей чиновников, жрецов, землевладельцев, зажиточных граждан, девочки чаще обучались дома.

Обучение было индивидуальным, его продолжительность зависела от старания и способностей ученика. На начальном этапе обучения дети учились считать, читать и писать, на втором этапе происходила дифференциация: одни изучали музыку, литературу, грамматику, другие осваивали математику, третьи - основы ведения хозяйственной деятельности. Процесс обучения был рутинным и сводился к переписыванию и заучиванию стандартных текстов, поучений, примеров и т. п. Образование носило специализированный характер и считалась залогом успешной карьеры в будущем.

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

Учебные заведения возникали при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них с 5 лет. Поначалу ученик должен был научиться правильно и красиво писать и читать, затем - составлять деловые бумаги. Для овладения грамотой следовало запомнить не менее 700 иероглифов, различать беглое, упрощенное и классическое письмо. В итоге ученик осваивал деловой стиль для светских нужд и уставный стиль для составления религиозных текстов.

В 3-е тысячелетии до н.э. появилась бумага – папирус из болотного растения того же названия. Позже папирус становится основным писчим материалом. Существовали свитки-пособия, которые переписывали и заучивали.

На первоначальной стадии обучения особенно заботились об отработке техники изображения иероглифов. Затем большое внимание уделялось содержанию текстов. На последующем этапе обучали красноречию, что считалось наиважнейшим для писца качеством.

В ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов. Передавали знания, которые могли понадобиться для расчетов при строительстве каналов, храмов, пирамид, для определения количества урожая, астрономических вычислений, использовавшихся, в частности, при прогнозах разлива Нила. Географии часто обучали в сочетании с геометрией, чтобы научиться рисовать план местности. Постепенно специализация обучения усиливалась. Так, в V в. до н.э. появляются школы врачей. К тому времени были накоплены знания и сделаны учебные пособия по диагностике и лечению почти полусотни различных болезней.

Особое место занимали царские школы, где дети знати учились вместе с детьми фараонов и их родственников. В таких школах особое внимание уделялось переводу на живой язык древнейших текстов.

Воспитание и школа в Древней Индии

В Древней Индии обучение носило семейно-школьный характер, причем роль семьи была доминирующей. В Индии сложилась особая кастовая система общественного устройства.

Вплоть до V в. до н. э. в период индуизма воспитание и обучение в Древней Индии основывалось на идее, согласно которой каждый человек должен развивать свои нравственные, физические и умственные качества, чтобы органично вписаться в свою касту. Таким образом, воспитательный идеал имел различия в зависимости от касты:

- для брахманов (жрецов) необходимо было воспитание праведности и чистоты помыслов,
- для кшатриев (воинов) - формирование смелости и мужества,
- для вайшьев (крестьян) требовалось развитие трудолюбия,
- для шудры (слуг) предусматривалось воспитание послушания и исполнительности.

Воспитание и обучение в Древней Индии имело тесную связь с религиозными верованиями, было обязательным для высших каст, для шудры считалось достаточным умение читать, считать и писать. На уровне семейного воспитания систематического образования не предполагалось.

Мальчики начинали обучение в 7-8 лет, их посвящение в ученики проходило в форме обряда упанаямы, но обучение чтению и счету начиналось за несколько лет до него. После прохождения упанаямы начиналось обучение у учителя, отношения которого с учениками складывались по модели "отец - дети": ученики жили в доме у учителя, во всем повиновались и почитали его.

К середине I тысячелетия до н. э. в Древней Индии выстроилась своеобразная система образования. На начальной ступени дети получали образование в семье. Сроки упанаямы для трех высших каст были неодинаковыми: для брахманов - 8 лет, для кшатриев - 11 лет, для вайшья - 12 лет. Самым широким было содержание образования брахманов, которое длилось около 8 лет и могло после этого продолжаться еще 3-4 года. Оно включало в себя поэзию и литературу, грамматику, зачатки философских знаний, математику, астрономию. Следующим уровнем образования повышенного типа, которому посвящали себя немногие ученики, было обучение у гуру - особо почитаемого учителя.

В конце I тысячелетия до н. э. в Древней Индии возникает буддизм, который способствует распространению образования и сосуществует с индуизмом. В буддизме признается равенство прав представителей различных каст в образовании и общественной жизни. В этот период увеличивается число школ, которые открываются при буддийских монастырях, располагавшихся по всей территории Древней Индии, одновременно существуют начальная религиозная "школа вед" и светская школа. В буддийской традиции сложилось своеобразное представление о содержании повышенного образования, в которое входили Веды, Веданги, Упаведы (медицина, военное искусство, музыка, архитектура или науки о ремесле, логика, литература, языки). Успех буддийских школ объяснялся отсутствием кастового деления, терпимостью к иноверцам, сочетанием духовного образования со светским. Учителя-буддисты организовывали индивидуальное обучение, опираясь на результаты постоянного наблюдения за учениками, обучение и воспитание носило не авторитарный, а рекомендательный характер.

Во II-VI вв. произошло возрождение индуизма, в результате чего образование приобрело практическую направленность. Сложилась двухступенчатая система образования: начальные школы (толь), где обучали счету, чтению и письму на санскрите и местных языках, и средние школы (аграхар), в программу обучения которых входили география, математика, языки, врачевание, скульптура, живопись и т. д. Большое внимание уделялось нравственному воспитанию.

Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и средневековом Китае

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

Наибольшее влияние на развитие школы и педагогики в Древнем Китае оказало учение Конфуция (551-479 до н. э.), в котором особое внимание уделялось нравственному самосовершенствованию личности. Конфуций считал воспитание и образование необходимыми условиями развития общества. Со временем в Китае слова "конфуцианец" (последователь Конфуция) и "ученый" стали синонимами, вся ученость заключалась в знании его книг, которые должны были составлять основу обучения.

В основе педагогических идей Конфуция лежала трактовка им вопросов этики и основ управления государством. Особое внимание он обращал на нравственное самосовершенствование человека. Центральным элементом его учения был тезис о правильном воспитании как неременном условии процветания государства. По Конфуцию, прочность и жизнность общества покоятся на правильном воспитании его членов, согласно их социальному статусу: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном».

Правильное воспитание являлось, по Конфуцию, главным фактором человеческого существования. По мнению Конфуция, природное в человеке – это материал, из которого при правильном воспитании можно создать идеальную личность. Впрочем, Конфуций не считал воспитание всесильным, поскольку возможности различных людей от природы неодинаковы.

По природным задаткам Конфуций различал:

- «сынов неба» – людей, которые обладают высшей врожденной мудростью и могут претендовать быть правителями;
- людей, овладевших знаниями посредством учения и способных стать «опорой государства»;
- чернь – людей, неспособных к трудному процессу постижения знаний.

Идеалом воспитания, по Конфуцию, считается осознание человеком своего места в обществе и овладение "шестью искусствами" - церемониалом, музыкой, стрельбой из лука, ездой в колеснице, письмом и счетом. Конфуцианство выработало особый тип образованного человека, который усердно делает служебную карьеру и гордится ею, повторяет старинные тексты, беспрекословно чтит нормы и правила поведения в обществе и семье.

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

Учителю и его ученику предлагалось совершенствоваться одновременно: «Учитель и ученики растут вместе». В главе книги «Книга обрядов», озаглавленной «Об учении», изложены представления Конфуция о содержании школьного обучения, которое должно начинаться в возрасте 7–8 лет. После первого года ученик должен овладеть умением читать и обрести способность к

учению; через 3 года необходимо выяснить, имеет ли ученик тяготение к учению, приятно ли ему общество товарищей; через 5 лет должны проверяться широта знаний и привязанность к наставнику; через 7 лет ученик должен быть подготовлен к осмысленным рассуждениям; наконец, через 9 лет, при завершении обучения, учащемуся необходимо уметь делать самостоятельные умозаключения, «твердо стоять в науке».

На исходе древней эпохи (II в. до н.э. - II в. н.э.) конфуцианство оказалось официальной идеологией образования и воспитания

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

Воспитание и педагогическая мысль в античном мире

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

Архаичный (древнегреческий) период с IX в. до н. э. по VIII в. до н. э. Обучение и воспитание подрастающего поколения в этот период проходило в домашне-семейных условиях под руководством опытных наставников. В это время школьных форм обучения в государствах Древней Греции еще не существовало, но общественное внимание к обучению и воспитанию подрастающего поколения и представления об идеале физически и нравственно развитого грека вслед за Гомером отразил Гесиод в поэме «Труды и дни».

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

Общие и отличительные черты воспитания в Афинах и Спарте

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

Молодежь до 30 лет в Спарте не обладала полнотой гражданских прав и воспитывалась под контролем государства. В этом процессе выделялось три возрастных периода: от 7 до 15 лет, от 15 до 20 лет и от 20 до 30 лет, самый интенсивный процесс воспитания и обучения приходится именно на первый из выделенных периодов. С 7 лет все мальчики становились «общественной

собственностью», их собирали в агелы - своеобразные военизированные интернаты казарменного типа, где они жили и воспитывались до 14 лет. Контроль над агелой осуществлял пайдоним (пайдоном) - представитель государственной власти, а непосредственное руководство - эйрены - юноши-спартиаты старше 15 лет, проявившие умение руководить.

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

Успешно прошедшие испытание юноши получали оружие, распределялись по отрядам и в течение года несли «испытательную» службу на территории всей Спарты.

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

В Афинах социальное устройство имело черты демократизма, цель воспитания личности заключалась во всестороннем развитии духовных качеств и физических сил ребенка. До 7 лет мальчики воспитывались в семье, ориентируясь на идеал гармоничного развития. В раннем возрасте дети воспитывались матерью и кормилицами, с 4-5 лет они находились под присмотром раба - педагога. С 7 лет дети поступали в школу.

В Афинах сформировалась сложная система образовательных учреждений, которая носила двухступенчатый характер и включала различные типы начальных и средних школ. Учебные заведения в Афинах назывались дидаскалейонами и были частными и платными.

Начальная ступень образования была представлена мусическими и гимнастическими (палестры) школами, которые позволяли решать в комплексе задачи всестороннего интеллектуального развития и формирования культуры тела.

Обучение в мусической школе продолжалось от 7 до 16 лет и включало литературу, искусство и науки, находящиеся, согласно греческой мифологии, под покровительством муз. Центральное место занимало обучение литературе, тесно связанное с музыкальным образованием. Мальчики заучивали наизусть

произведения Гомера, Гесиода, Эсхила, Еврипида, Софокла и других греческих авторов. Музыка преподавалась в неразрывной связи с обучением пению. В мусических школах подростки обучались четырем основным арифметическим действиям и началам геометрии, начиная с IV в. в программу обучения добавилось рисование.

С 12 лет мальчик одновременно с мусической посещал гимнастическую школу под руководством учителя педотриба, где упражнялся в пятиборье: бег, борьба, прыжки, метание диска и копья. Приблизительно с 14 лет обучение в палестре выходит на первый план, оттесняя мусическое образование.

Средняя ступень образования в Афинах была представлена несколькими типами школ. Это прежде всего гимнасий (государственное учебное заведение повышенного типа) для юношей 16-18 лет, проявивших старание и достигших высоких результатов в обучении. Далее все юноши с 18 до 20 лет должны были пройти двухгодичный курс в эфебии - государственном учреждении, целью которого была военная подготовка. На первом году обучения молодые люди тренировались в специализированных военных упражнениях - беге с факелами, метании камней, копий, дисков, плавании и т. п. Второй год посвящался несению службы на границах государства.

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

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

Сходство воспитания в Афинах и Спарте:

- До 7 лет дети воспитывались в семье
- Женское образование не было развито, девочки воспитывались дома.

Отличия воспитания в Афинах и Спарте:

- Направленность воспитания в Афинах - гармоническое и ум и тело, в Спарте - ставка на физическое воспитание
- В Спарте - обучение происходило в агелах, в Афинах - обучение было двуступенчатым: сначала - палестры, потом - гимнасии.
- Содержание образование носило различную направленность: в Спарте обучение письме, чтению и речи носило утилитарный характер, в Афинах - эти дисциплины имели целью эстетическое воспитание.

Педагогические теории в трудах древнегреческих философов

Пифагор (580 - 500 до р. Х.) – считал, что обучение должно соответствовать возрасту (в основе возрастной периодизации — семилетние отрезки времени), развивать память, приучать к самостоятельному преодолению трудностей. Предлагал следующую организацию дня: одинокая

утренняя прогулка для упорядочивания сознания, учение и исправление нравов в храме, гимнастика, завтрак и прогулка с друзьями для совместного повторения знаний, чтение, наставления учителя. Обучение должно быть добровольным, должно происходить по обоюдному желанию ученика и учителя, иначе оно безрезультатно. Преподаватель не должен облегчать хода учения.

Гераклит (544-483 до р. Х.) - утверждал, что человек способен к обучению, познанию истины, совершенствованию. Для познания истины надо быть усердным учеником. Два основных орудия познания: ощущения (через органы чувств человек вступает в контакт с окружающим миром и приобретает способность мыслить) и разум (познание всеобщего как критерия истины, которую надо научиться понимать). Разум, а не чувства - свидетель истинности явления. Интеллектуальное и нравственное воспитание - единый процесс. Главным считал развитие способности самостоятельно мыслить, учиться действовать сообразно природе. Призывал следовать природе в деле воспитания.

Демокрит (ок. 470/460 - ок. 371 до р. Х.) - высказывал мысли о необходимости сообразовывать воспитание с природой ребенка. По его мнению природа и воспитание подобны: воспитание создает вторую природу человека (на основе труда, непрерывного упражнения в нравственных поступках, выработки навыков правильного поведения). Утверждал, что труд - важное условие воспитания, необходимо приучение к труду, а не принуждение. Основные мотивы самосовершенствования видел в детской любознательности. Считал, что в обучении важно не количество знаний, а развитие интеллекта, мышления. Подчеркивал роль семьи, положительного примера родителей.

Сократ (469-399 до р. Х.). Учение Сократа, как этапный момент в повороте философского знания к индивидуальности человека, связано со становлением проблемы человека и гуманизма. Цель философии по Сократу - самопознание как путь к постижению истинного блага («познай самого себя»). Суть его учения - направленность философии на этические качества души человека. Идеал нравственности - добродетель, которая равна знанию, мудрости. Плохое поведение человека объясняется его незнанием. Добродетели - самостоятельно выработанные человеком качества, обусловленные понятиями о благе и доблести. Самопознание - высшая добродетель. Искусство учителя — ведение беседы, постановка вопросов, помогающих в поиске истины, в образовании ясного представления об истинно нравственном. Предпосылка практической приспособленности человека — его самопознание как источник нравственного поведения, приносящего истинную пользу. Метод Сократа - ироническая майевтика (буквально - повивальное искусство, помощь в родах) - помощь учителя ученику в рождении истины. Ирония Сократа - способ развенчать самоуверенность собеседника, его «многознание», заставить задуматься над своей жизнью, заводя его в тупик, заставляя противоречить самому себе и, таким образом, отказываться от прежнего утверждения. Ученик, отталкиваясь от осознания своего незнания, побуждается к самостоятельной мыслительной деятельности. С именем

Сократа связано становление развивающего, гуманистического подхода в образовании, направленного на изучение и развитие личности, становление эвристического метода обучения, диалогического подхода в образовании.

Платон (427-347 до р. Х.) - ученик Сократа, создатель учения о вечных идеях, лежащих в основе всего сущего. Утверждал, что в основе государства лежит идея всеобщего блага. Задача образования — формировать у членов общества такие качества, которые необходимы государству для реализации этой идеи. Таким образом воспитание должно отвращать человека от субъективных интересов и подчинять его интересам общего. Фактически Платон принижал роль семейного воспитания: он считал, что государство должно контролировать браки, дети вскармливаться общественными кормилицами в государственных воспитательных домах, воспитываться с 3-6 лет воспитательницами, с 7 лет посещать единообразные государственные школы. Образование должно осуществляться под контролем государства. В Академии, которой руководил Платон, преподавались математика, диалектика, астрономия, естествознание, использовались разнообразные методы (беседы, споры, диалоги). Его теория познания основана на идее познания как «припоминания» того, что душа знала еще до своего земного воплощения. Вечные идеи - мощный импульс, изнутри влияющий на формирование личности. Ребенка необходимо окружить впечатляющими образами прекрасного и доброго, которые должны пробуждать в его душе смутные воспоминания об идеальном мире.

Антисфен (ок. 435-370 до р. Х.) - ученик Сократа, основатель школы киников. Основное средство воспитания - личный пример учителя. Подчеркивал роль труда: блага человека - результат его личного труда, поэтому нужно наслаждаться удовольствиями, которые следуют за трудами, а не наоборот. Важна привычка преодолевать трудности, поэтому одна из задач воспитания — закаливание, выработка стойкости, умение переносить лишения, презрение к роскоши. Самая важная задача школы, по мнению Антисфена, - обучение добродетели, воспитание силы воли. Критерий добродетели не знания, а поступки учеников. Необходимо укреплять тело гимнастическими упражнениями. Главный воспитатель и руководитель в жизни - разум человека, поэтому важно умственное развитие.

Ксенофонт (430-355 до н. э.) - ученик Сократа, автор педагогического романа «Воспитание Кира» об образовании и воспитании правителя. Высоко оценивал роль обучения искусству речи, спора: необходимо уметь сопоставлять, анализировать, пользоваться аналогиями, истолковывать понятия. Считал, что образование должно быть под контролем государства для воспитания совершенных граждан.

Аристотель (384/3-322/1 до н. э.) - ученик Платона, воспитатель Александра Македонского, энциклопедист. Труды Аристотеля охватывают всю сумму существовавшего тогда знания. Развивал идею государственного образования, но не принижал роли семьи. Семейное и общественное воспитание должны быть соотносительны как часть и целое. По мнению Аристотеля человек - общественное («политическое») животное. Критиковал учение Платона о врожденных идеях, считал, что ум ребенка от рождения есть «чистая доска». Главная задача воспитания, по мнению Аристотеля, - сообщать ученикам основы знаний из разных областей и вырабатывать способность самостоятельного суждения. Цель воспитания - формирование у молодежи добродетели. Воспитатель прежде всего развивает душу, которая имеет три части, выполняющие различные функции: растительную (питание, размножение), животную (ощущения, чувства), разумную (мышление, познание). Три вида воспитания, соответствующие трем видам души: физическое, умственное, нравственное. Факторы воспитания: внешний мир; внутренние силы, развивающие присущие человеку задатки; целенаправленное воспитание в необходимом для общества направлении. Этапы обучения: овладение умениями писать, читать и считать; совершенствование физическое (гимнастика); эстетическое развитие (музыка и рисование). Отрицал в образовании физический труд как удел рабов. Методы обучения: подражание, пример, упражнения, вызывающие чувство удовольствия.

Обучение и воспитание в Древнем Риме

Образование в Древнем Риме складывалось под влиянием эллинистической культуры и воспитания на базе сложившихся римских традиций.

Рим был основан в 753 г. до н. э., пережил эпоху могущественной империи и пал под натиском варваров в V в.

Во время раннего римского воспитания (VIII–III вв. до н. э.) молодежь получала образование в домашне-семейных условиях. Ответственность за результаты нравственного и гражданского воспитания возлагалась на отца, который привлекал сына к участию в общественных и трудовых делах.

В V в. до н. э. возникают первые начальные элементарные школы – *ludi* (в переводе – игра, спорт, уклонение от работы), которые были частными и платными, давали начала знаний и не пользовались авторитетом, уступая уровню семейного воспитания.

В период с III в. до н. э. по I в. до н. э. римское могущество распространяется на значительные территории, при этом образование начинает

меняться под влиянием греческой традиции. Самым распространенным типом школы в это время была начальная элементарная школа, главной целью которой являлось обучение грамоте. Создание грамматических школ связано с возросшими требованиями к уровню образования и потребностью римской интеллигенции в овладении эллинской культурой. В грамматических школах изучались греческий и латинский языки, основы римского права, риторика.

Ко II в. до н. э. в Рим проникают новые тенденции греческого образования, и для получения эллинского образования в семье к влиятельным римским гражданам приглашаются учителя-греки. Появляется новый тип учебного заведения – школы риторов, где обучение ораторскому искусству шло на базе расширения знаний в латинской и греческой грамматиках.

В целом в период с I в. до н. э. по II в. в Древнем Риме складывалась система образовательных учреждений, в рамках которой обучение мало чем отличалось от обучения в Элладе, но имело более прагматическую направленность.

Система образования состояла из нескольких ступеней. Начальное образование было представлено элементарными, или тривиальными, школами; они были частными и платными, но их деятельность контролировалась государством. Чаще всего в программу обучения таких школ входили чтение, счет, письмо; сроки обучения не были строго установлены. Школы посещали совместно мальчики и девочки.

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

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

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

Педагогические идеи Древнего Рима

Марк Фабий Квинтилиан (42-118 гг. н. э.) - крупнейший представитель педагогической мысли древнего Рима. В течение 20 лет он содержал риторскую школу, которая пользовалась широкой известностью и находилась под покровительством императоров. Школа Квинтилиана была сделана при императоре Веспасиане первой государственной школой в Риме.

Квинтилиан - автор знаменитого сочинения "О воспитании оратора" в 12 книгах. Здесь (особенно в первых двух книгах) рассматриваются и общепедагогические вопросы. Квинтилиан выступал сторонником общественного воспитания, отдавая ему предпочтение перед домашним. Ему принадлежала прогрессивная мысль о том, что все дети являются сообразительными от природы и нуждаются только в правильном воспитании и обучении с учетом их индивидуальных особенностей.

В обучении он различал три ступени: подражание, наставление и упражнение, был сторонником сочетания заучивания с осмыслением материала.

Он одним из первых в истории педагогики сформулировал ряд требований к учителю и воспитателю: образованность, любовь к детям, осторожный и внимательный подход к ним, изучение ребенка, сдержанность, разумный подход к наградам и наказаниям.

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

Будущему оратору, считал Квинтилиан, нужна развитая память, чувство художественного слова, ритма, хорошая дикция и интонация, выразительность речи и мимики. Все это нужно начинать развивать в дошкольном возрасте.

Лучшим средством воспитания оратора Квинтилиан считал разучивание стихотворений, которые способствовали бы и нравственному воспитанию. Он заложил основу методики разучивания стихотворений: стихотворение прочитывают целиком, затем разбивают на логические части и заучивают частями, в заключение оно декламируется целиком.

Призывал к свободному, творческому, а не догматическому применению рекомендаций учителем.

Видел положительные факторы школьного образования в соревновательности, установлении дружеских связей, между учениками, усвоением норм общежития. Считал, что семья должна готовить детей к поступлению в школу.

Марк Туллий Цицерон (106-43 до р. Х.) - оратор, политический деятель, философ и педагог. Создал учебное пособие по риторике. В трактате «Об ораторе» обрисовал идеальный образ всесторонне образованного оратора-философа, обладающего подвижностью и остротой ума, которые вырабатывались в процессе обучения. Идеал воспитания - совершенный оратор, художник слова и общественный деятель. Под влиянием греческой

философской традиции Цицерон рассматривал душевную жизнь человека как сложный поток меняющихся состояний. Человека толкают к гибели вспыльчивость, жадность, похоть, помутнение разума. Но есть силы, которые дают надежду и препятствуют его гибели: это — всепобеждающий разум и чувство благоразумия. Черты личности совершенного человека: такт, чуткость, мужество, умеренность, разумность, справедливость, дружелюбие, желание служить обществу. Поощрять развитие таких сил, в первую очередь, должна семья, полагал Цицерон. Он выдвинул программу образования «совершенного оратора» и ввел понятие «гуманизм», ставшее в дальнейшем одним из ключевых для всей западной культуры и педагогики

Луций Аний Сенека (ок 4 г. до р. Х. - 65 г.) - философ и оратор. Главная задача воспитания, по его мнению, - моральное совершенствование. Считал, что постичь природу и самого себя можно изучив философию, которая является главным средством морального совершенствования человека. В своих произведениях излагал программу нравственного совершенствования человека. Основной метод - побуждение человека к самодвижению к божественному идеалу (предвосхитил христианские воззрения на воспитание). Основное средство - назидательные проповеди-беседы. Основное понятие, характеризующее процесс воспитания - норма (педагог не должен отступать от норм, своим поведением должен утверждать их). Был сторонником энциклопедического образования, высказывал идею о бесконечных возможностях прогресса человеческого знания. Он считал, что образование должно формировать, прежде всего, самостоятельную личность. «Пусть говорит сам ученик, а не его память», — считал Сенека. Проблемы нравственного воспитания изложены Сенекой в «Письмах на моральные темы» и «Нравственных письмах к Луцилию». «Лишь одно делает душу совершенной: незыблемое знание добра и зла», — писал Сенека, полагая, что воспитатель всегда должен иметь в виду необходимость движения к такому знанию путем назидательных бесед с наглядными примерами из жизни и истории. Исходя из своего понимания нравственности, Сенека не считал каноном образования «семь свободных искусств», к тому времени ставших основой римской системы образования. Основатель эмпирического направления в образовании.

ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 1

1. Философия образования как новое исследовательское направление формируется:

- в первой половине 19 века
- во второй половине 19 века
- в первой половине 20 века
- во второй половине 20 века

2. Выберите функцию, не относящуюся к функциям истории педагогической науки:

- выступает критерием достоверности педагогических теорий и ориентиром в создании новых педагогических систем;
- раскрывает процесс возникновения и изменения образовательных традиций;
- прослеживает взаимосвязь и влияние педагогических идей, концепций, теорий, систем в различные исторические эпохи.
- обеспечивает стабильной жизни общества путём трансляции культуры, которая перенимается последующими поколениями, постепенно обновляясь

3. Сложный процесс становления и развития педагогической теории и практики образования в различные исторические периоды, в условиях различных цивилизаций, стран и культур выступает

- предметом истории и философии педагогической науки
- объектом истории и философии педагогической науки
- целью истории и философии педагогической науки
- задачей истории и философии педагогической науки

4. Законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием, учебники, периодическая печать, художественная литература и публицистика, мемуары, дневники, письма - относятся к:

- письменным источникам истории и философии педагогической науки
- вещественным источникам истории и философии педагогической науки
- статистическим материалам истории и философии педагогической науки
- методическим документам истории и философии педагогической науки

5. Процесс оледенения, ускоривший в Евразии эволюцию социальных отношений и хозяйственной деятельности, начался

- 1,5 млн. лет назад
- 45 тыс. лет назад
- 100 тыс. лет назад
- 10 тыс. лет назад

6. Обряд, символизирующий переход юношей и девушек в разряд социально зрелых полноправных членов общины в первобытном обществе

- инициация
- социализация
- инкультурация
- наставничество

7. Предпосылки к возникновению школьных форм возникли

- к 4-5 тысячелетиям до н. э.
- к 4-5 тысячелетиям н. э.
- к 9-10 тысячелетиям до н. э.
- к 9-10 тысячелетиям н. э.

8. Шумерская школа - «Дом табличек»

- зиккурат
- мугубба
- эдубба
- маат

9. Первые школы в Древнем Египте появляются

- в 1 тысячелетии до н. э.
- в 2 тысячелетии до н. э.
- в 3 тысячелетии до н. э.
- в 4 тысячелетии до н. э.

10. Цель обучения в Древнем Египте

- подготовка к профессиональной семейной деятельности
- послушание старшим
- развитие красноречия
- обучение чтению

11. В Древнем Египте обучение детей начиналось

- с лет
- с 5 лет
- с 6 лет
- с 7 лет

12. Тип воспитания и обучения в Древней Индии

- общинный;
- семейный
- традиционный
- семейно-сословный

13. Воспитательный идеал в Древней Индии, заключающийся в воспитании праведности и чистоты помыслов, характерен для касты

- брахманов
- вайшьев
- кшатриев
- шудр

14. К касте кшатриев в Древней Индии относились

- прислуга и рабы
- жрецы
- военные аристократы
- торговцы и ремесленники

15. Наибольшее влияние на развитие педагогической мысли в Древнем Китае оказал

- Конфуций
- Лунь Юй
- Мэнцзы
- Сюн Куст

16. Равенство прав представителей различных каст в Древней Индии провозглашалось

- буддизмом
- даосизмом
- конфуцианством
- брахманизмом

17. Синоним слова "ученый" в Древнем Китае

- конфуцианец
- брахман
- даос
- чиновник

18. Люди, которые обладают высшей врожденной мудростью и могут претендовать быть правителями, по Конфуцию

- «сыны неба»
- «опора государства»
- чиновники
- учителя

19. Идеал развития личности в Спарте

- формирование мужественного, духовно сильного, физически развитого человека

- всестороннее развитие духовных качеств и физических сил ребенка
- развитие способности кратко и точно изъясняться
- осознание человеком своего места в обществе

20. Государственное учебное заведение повышенного типа в Афинах для юношей 16-18 лет, проявивших старание и достигших высоких результатов в обучении.

- гимнасий
- эфебия
- палестра
- агела

21. Древнеримский философ, автор сочинения "О воспитании оратора"

- Квинтилиан
- Цицерон
- Сенека
- Аристотель

РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХИ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ВОЗРОЖДЕНИЯ

2.1. Воспитание и школа Средневековья

Развитие христианской педагогической традиции в Византии

Византия образовалась как государство в 359 г. на территории Восточной Римской империи и была завоевана турками-османами в 1453 г.

Византия - прямая наследница эллинско-римской культуры и образованности

Другая особенность состояла в том, что педагогическая мысль Византии одновременно следовала античной и христианской традициям.

Идеалом образованного византийца считался человек с греко-римским классическим образованием и христианско-православным мировоззрением. Подобный идеал сформировался как переходный от античного к средневековому.

Уровень образованности в средневековой Византии был весьма значителен и заметно превосходил вплоть до XIV в. соответствующий уровень в Западной Европе. Социальных ограничений; на получение образования не существовало. Школы могли посещать все, кто мог и хотел учиться. Примечательной чертой общественной жизни являлся высокий социальный статус образованных людей. "Образованность - величайшая из добродетелей", - гласил один из императорских указов.

В период IV-V вв. в Византии в теории и практике воспитания соединялись античные и христианские традиции образования, ценности культуры Ближнего и Среднего Востока. Христианство как новая религия сложилось в I в. в Палестине. В христианском учении был сформулирован идеал человека, определивший логику и содержание образования Византии, средневековой Европы и России, который сводился к воспитанию в человеке самоотречения, смирения, милосердия, взаимопомощи, духовной независимости от мирской власти и подчинения власти Божьей. Среди всех слоев населения число грамотных людей в Византии было довольно велико.

В отличие от средневековой Европы в византийской системе образования влияние церкви было ограниченным, и монастырские школы не получили такого распространения, как на Западе. Но в отличие от античной традиции, например римской, религия занимала ведущее место в школьном обучении и воспитании. Учебный день византийского школяра начинался с молитв. Вот одна из них: "Господи Иисусе Христе, раствори уши и очи сердца моего, чтобы я уразумел слово твое и научился творить волю твою".

Вместе с тем уже к VII в. государство стремилось проводить сознательную политику, направленную на изживание традиций античного образования. До 7 лет дети воспитывались в семье, в зажиточных семьях для мальчиков предполагались военная и физическая подготовка, обучение грамоте.

Традиционно важную роль играло в Византии домашнее обучение и воспитание. Для основной массы населения это был способ получить начальное христианское образование. Дети с помощью родителей осваивали трудовые навыки. Родители-ремесленники могли также обучить письму и счету. Дети из состоятельных семей учились грамоте и получали книжное образование. Здесь мальчики 5 - 7 лет попадали под присмотр учителя-наставника.

В дошедших до нас поучениях детям подчеркнута важность и необходимость книжного образования: "Читай много и узнаешь много".

Система образования (энкикилос пайдеусис) состояла из трех ступеней: элементарной, средней и высшей.

Начальное образование осуществлялось в частных школах, которые назывались "пропедиа", дававших навыки чтения, письма и счета. В элементарной школе дети обучались обычно 2-3 года.

Средние грамматические школы были частными, государственными и церковными. Программа средней школы называлась термином "педиа", затем "энциклиоспедиа" - всестороннее воспитание и включала "семь свободных искусств", литературу, древние языки, философию. Основой содержания образования в средней школе была литературная образованность, поэтому предметы квадрима изучались немногими. Начальные и средние школы были небольшими, рассчитанными на 20-40 учеников с одним учителем, в процессе преподавания педагогу помогали наиболее способные старшие ученики.

На протяжении VII-XI вв. в Византии неоднократно предпринимались попытки создания высших школ наподобие европейских университетов на основе античных образовательных учреждений повышенного типа.

В 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II была учреждена высшая школа - Аудиториум (от латинского *audire* - слушать). С IX в. ее именовали Магнавра (золотая палата) по названию одного из помещений императорского дворца. Школа находилась в полном подчинении императора, никакого самоуправления не существовало. Преподаватели являлись государственными служащими, получали жалованье от императора и составляли особую замкнутую корпорацию. Число преподавателей доходило до трех десятков. В их числе были греческие и латинские грамматиканы, риторы, философы и юристы. Существовали своеобразные кафедры тех или иных наук, которые возглавляли консулы философии, главы раторов и пр. В IX в. школой руководил один из виднейших педагогов своего времени Лев Математик. Он собрал в Магнавре цвет преподавательского корпуса.

Вначале обучение шло на латинском и греческом языках. С VII -VIII вв. преподавание велось исключительно на классическом греческом языке. В XV в. вновь стало обязательным изучение латинского языка, в программу были включены новые иностранные языки. Со временем обучение приобретало специальную направленность, предпочтение все более отдавалось юридическому образованию.

Ведущим направлением обучения в константинопольской высшей школе было изучение античного наследия. В пору расцвета в Магнавре изучалась философия Платона и неоплатоников, классические греческие тексты. Кроме

того, обсуждались сочинения христианских богословов, прежде всего Василия Кесарийского и Иоанна Златоуста. В программу входили метафизика как метод познания природы, философия, богословие, медицина и музыка, история, этика, политика, юриспруденция. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Идеалом выпускника стал энциклопедически образованный общественный и церковный деятель.

Помимо Магнавры, в Константинополе действовал ряд других высших школ, находившихся в непосредственном подчинении императоров: юридическая, медицинская, философская, патриаршая.

В домах состоятельных и именитых византийцев существовали кружки-салоны - своеобразные домашние академии. Они группировались вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов. Наиболее известные подобные кружки - патриарха Фотия (IX в.), Михаила Пселла (XI в.), Андроника II Палеолога (XIV в.) и др. Последний современники именовали "школой всяческих добродетелей и эрудиции".

Византия оказала огромное культурное воздействие на государства Востока, Западной и Восточной Европы. Страна высокой образованности, Византия для остального мира служила как бы мостом, соединившим античность и средневековье. Свет традиций византийского просвещения не угас и после гибели самой империи. Как справедливо заметил русский историк П. П. Соколов, после падения Константинополя в 1453 г. ученые-беглецы принесли на Запад не только сохраненные сокровища античного мира, но и христианско-античное понятие любви к человеку и истине.

Действительно, генезис образования и воспитания в Западной Европе невозможно полностью уяснить без учета византийского влияния. Византия передала через Италию (ее провинцию в V в.) традицию изучения античной литературы. В XIII -XIV вв. важным передаточным звеном византийского влияния стали европейские университетские центры. Европа и Византия совместно вырабатывали гуманистическую концепцию человека, которая стала знаменем эпохи Возрождения с XIV в.

Антично-византийские традиции светского образования дали мощный импульс эволюции школы и педагогической мысли Западной Европы. Труды ряда византийских педагогов-философов пользовались популярностью в ученых кругах Западной Европы. Среди таких трудов можно указать "Шестоднев" Василия Кесарийского, "Источник знания" Иоанна Дамаскина. Последний оказал, например, влияние на воззрения видного западноевропейского богослова Фомы Аквинского.

Многие философы-педагоги Византии (Варлаам, Никифор Григора, Акиндин, Гемист Плифон и др.), будучи профессорами европейских университетов, приняли непосредственное участие в становлении школы и педагогических идей Западной Европы. В свою очередь, в Магнаврской школе преподавали профессора Парижского университета.

Византийские идеи относительно воспитания и обучения проникали в Западную Европу и через арабское посредничество.

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. Так, после закрытия в 529 г. афинской Академии многие ее преподаватели перебрались ко двору персидского шаха Хосрова и организовали там дворцовую школу.

В интеллектуальных кругах средневековой Армении были хорошо известны труды по педагогике и религии Василия Кесарийского, Григория Назианского, Григория Нисского. В одном из монастырей Абхазии закончил свой жизненный путь Иоанн Златоуст.

Византия сказала свое слово при становлении воспитания и образования в арабо-исламском и славянском мирах. Так, арабы, завоевав в VII в. многие провинции Византии, восприняли существовавшие в них образовательные традиции. Большинство наставников знаменитого Дома мудрости, созданного в Багдаде (832), были христианами - выходцами из Византии. Византийский мыслитель-философ и педагог Иоанн Дамаскин являлся первым визирем дамасского халифа.

Византийцы Кирилл (ок. 827 - 869) и Мефодий (ок. 815 - 885) создали славянскую письменность. В свое время они учились в Магнаврской школе. В 863 г. братья основали в Велиграде - столице Великоморавского княжества - первое учебное заведение, где преподавание велось на славянском языке. Славянские первоучители впервые перевели с греческого языка на славянский богословские и школьные тексты. В Болгарии последователи Кирилла и Мефодия открыли школы, содержание и организация обучения которых восходили к византийской традиции.

Заботами Владимира и других князей в Киевской Руси после принятия православного христианства (988) создавались "школы учения книжного". В их программу вошли изучение семи свободных искусств и методы обучения, во многом созвучные антично-византийской традиции. Кирилл и Мефодий сделали немало для развития школьного дела в Киевской Руси.

В славянском мире особым вниманием пользовался Иоанн Дамаскин. В русскую культуру органично вошли педагогические идеи Василия Кесарийского, Максима Исповедника, Иоанна Златоуста и др.

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

Воспитание и образование в период раннего Средневековья

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

В рамках эпохи Средних веков в исторической науке обычно выделяют три периода: V-X вв. - раннее Средневековье; XI-XII вв. - развитое, или Высокое, Средневековье; XIV-XVI вв. - позднее Средневековье, или эпоха Возрождения.

Деятели Средних веков отрицали античную культуру как греховную языческую, отвергая при этом и античный идеал всесторонне развитой личности. Развитие средневекового образования связано с развитием церковной культуры, поскольку знания были необходимы для преподавания церковной догматики, усвоение которой требовалось людям, желавшим принять крещение, и служителям церкви в борьбе с еретиками и язычниками. Со временем образование и воспитание монополизировались церковью, сформировавшей новый тип школы - христианский, где языком преподавания стал латинский язык.

Педагогические идеи Средневековья рассматривали мир как "школу Христа", в которой смыслом жизни каждого человека является познание Бога.

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

В начале VII в. в Ирландии и Британии открываются первые монастырские (церковные) школы, организация обучения и содержание образования в которых формируются благодаря идеям христианского философа поздней Античности Августина Аврелия Блаженного (354-430). По Августину, в основе содержания образования лежит знание, заключенное в Библии. При

определении образовательного минимума христианина Августин ставил "словесные" науки и историю на первое место как особенно важные для понимания Священного Писания, затем шли математика и естественные дисциплины. В частности, христианский философ настаивал на том, чтобы в программу обучения были включены не только теологические, но и светские знания, необходимые христианскому полемисту и проповеднику, - языки, история, диалектика, риторика, основы математики. В процессе обучения Августин придавал особое значение вере и авторитету учителя. В VI-VIII вв. количество школ на территории Западной Европы было невелико, и сосредоточены они были в монастырях, где имелись возможности для переписки религиозной литературы и сохранившихся сочинений античных авторов, создавались библиотеки.

Уже в VII в. церковные школы подразделяются на закрытые - внутренние - для подготовки к монашескому постригу и открытые - внешние - для обучения детей прихожан, иначе их называли епископскими, или кафедральными, так как они учреждались при кафедре городского собора. Вплоть до XII в. внутренние монастырские школы имели большее распространение и значимость, чем кафедральные. Огромное значение во всех церковных школах уделялось воспитанию нравственности, постам, отказам от благ и т. п.; умственное развитие и образование не было приоритетным в эпоху Средневековья.

В церковных школах существовали разные уровни обучения: элементарный (чтение, письмо, счет, пение); средний (курс тривиума: латинская грамматика, риторика и диалектика); повышенный (курс квадриума: арифметика, астрономия, геометрия и теория музыки). В результате распространения монашества по всей Европе средоточием образования и воспитания долгое время оставались монастырские школы.

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

Воспитание и образование во время развитого Средневековья

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

учения Аристотеля и католического богословия, веру и научное знание, отдавал при этом приоритет божественному, считая его наивысшим интеллектуальным учением.

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

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

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

Утвердилась система ученичества, относящаяся к образованию феодалов, купцов и ремесленников. С возвышением в XI-XIII вв. рыцарства - феодалов, находящихся на военной службе, - стало оформляться содержание рыцарского

воспитания, которое основывалось на военных традициях раннего Средневековья и христианского служения.

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

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

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

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

Однако уже к концу XIII в. в связи с экономическим развитием общества школьное образование переживало кризис. Преподавание многих дисциплин сводилось к минимуму, необходимому для понимания схоластических трактатов. В городах школьное образование было представлено всего лишь

курсами 2-3-летнего обучения. Рост числа школ привел к деградации схоластического обучения, сама схоластика утратила свое значение и в период позднего средневековья - эпоху Возрождения и Реформации - стала предметом осуждения со стороны философов, ученых и педагогов.

Возникновение и развитие средневековых университетов

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

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

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

Обычно в структуру университета входили четыре факультета: артистический, юридический, медицинский и богословский.

В средневековых высших школах устанавливалась иерархия: старшим считался богословский факультет, затем юридический, медицинский и артистический факультеты. На этом основании артистический факультет, где изучалось "семь свободных искусств", в некоторых историко-педагогических исследованиях называют младшим или подготовительным, вместе с тем правила университета этого не предполагали.

На богословском факультете изучали главным образом Священное Писание и "Сентенции" Петра Ломбардского (нач. XII в. - 1160). Обучение длилось около 12 лет, студенты, продолжая обучение, могли преподавать сами и занимать церковные должности, в конце обучения им присваивались звания магистра теологии, а затем лиценциата (преподавателя, допущенного к чтению лекций, но еще не защитившего докторскую диссертацию).

На юридическом факультете рассматривалось римское и католическое право, через четыре года обучения студенты получали степень бакалавра, а еще через три года - лиценциата. Обучение на медицинском факультете включало изучение трудов Гиппократ, Авиценны, Галена и других известных врачей. По истечении четырех лет обучения студентам присваивалась степень бакалавра, и в течение двух лет они должны были заниматься врачебной практикой под

руководством магистра. Затем после пяти лет обучения им позволялось сдавать экзамены на звание лиценциата.

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

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

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

Воспитание и обучение на Руси в период средневековья

На Руси сформировался особый, отличный от западноевропейского, духовный мир, который характеризовался особыми взглядами на воспитание и образование, своим отношением к общечеловеческим ценностям, способам передачи их от поколения к поколению.

Причины:

1. Христианское мировоззрение. Принятие христианства, ставшего в 988 г. государственной религией, способствовало распространению образования, изданию рукописных книг, развитию литературы и письменности, становлению определенной системы философской, общественно-политической, этической и эстетической мысли. Сильное влияние на идеал древнерусского образования оказали ценности православия, согласно которым каждый человек должен верить в *Бога*. На пути приобщения к Богу русский человек ориентировался не на рациональное осмысление окружающего мира, а на внутреннее самосовершенствование, достигаемое в смиренной праведной жизни. Таким образом, педагогическое воздействие нацеливалось на «душевное строительство», определив отношение к знаниям как к нравственно-духовной ценности.

2. Народная культура, выразившаяся в фольклоре, для которого было характерно генетически связанное с мифологией образное представление о природе и человеческой жизни. Отразившееся в фольклоре народное

мировоззрение оказало плодотворное влияние на духовную жизнь людей, а позднее — на процесс формирования и развития белорусского, украинского и русского этносов.

3. Общеславянская традиция образования, особенно древнеболгарская. В 863 г. братья-монахи Кирилл и Мефодий создали славянскую азбуку – кириллицу, которая основывалась на традициях греческого алфавита, но учитывала фонетический строй старославянского языка. Постепенно азбука приспособилась и к специфике древнерусского языка, оформившегося к XI–XII вв. Старославянский, а затем древнерусский язык с понятным для русского человека правописанием и произношением стал не только языком церковных ритуалов, но и, в отличие от Западной Европы, языком просвещения. Под влиянием православия образование на родном языке стало доступным самым широким слоям населения, однако это отдаляло содержание обучения и воспитания на Руси от наследия Античности, т.к. языковой барьер затруднял доступ к произведениям, написанным на латыни.

4. Падение в XV в. Византийской империи под натиском турецких завоевателей, усиление противостояния православия и католицизма, что заставило Русь отказаться от использования в обучении византийских традиций и ранее переведенных античных источников. На Руси стали настороженно относиться ко всему западному, в том числе и к системе образования Западной Европы, что продолжалось до эпохи реформ Петра.

Особенности семейного воспитания

Семьи на Руси были большими, жили целыми родами. Иерархия отношений - Бесспорный авторитет отца - соблюдалась очень строго. Так, сын вообще не принимался отцом и другими взрослыми мужчинами как советчик, пока у него не появлялась борода.

Тем не менее, особой гордостью для князей был обряд посажения сына на коня (в два-три года). Знатные отцы и их дружинники верили, что по поведению малыша, впервые оказавшегося в седле, можно судить о том, каким воином он вырастет. Юноши в 12 лет получали по два меча. Этот обряд означал, что за 9 лет они должны в совершенстве овладеть боевыми приемами владения мечами и стать воинами, защитниками своего рода. Семейное воспитание в этот период осуществлялось на основе народных традиций. Методы и приемы семейного воспитания были достаточно разнообразны, что нашло отражение былинах в народных песнях, сказках, притчах, загадках, считалках, обрядах.

Русские пословицы, поговорки, и иные источники позволяют утверждать, что обучение, знание весьма ценились на Руси. «Учить — ум точить», «Ученье в детстве — как резьба по камню», «Гни деревце, пока гнется, учи дитятку, пока слушается» — так гласила народная мудрость. В небогатой среде в VII в. существовал обычай приглашать в семью для воспитания подрастающего поколения наставника, как правило, это был брат матери – дядька.

Обычай отдавать детей на воспитание в чужую семью получил название «кумовство».

Среди знатных представителей общины этот обычай имел иную интерпретацию и назывался «кормильством», когда воспитатель нес ответственность за нравственное, духовное и физическое воспитание знатного отпрыска, обучал его управлению, ведению экономической деятельности и военным навыкам. Как социально-педагогическое явление «кормильство» сохранилось у русских князей вплоть до XII в.

Педагогические идеи, отражавшие принципы средневековой русской педагогики, дошли до нас в памятниках литературы и письменности.

Так, в «Повести временных лет» (конец XI – начало XII в.) высказывается идея воспитания уважения к отечественной истории и традициям, любви к родной земле, в качестве способа воспитания называется праведная жизнь.

Наиболее известным в этом отношении произведением является «Поучение Владимира Мономаха детям» (конец XI – начало XII в.), адресованное не только детям князя Владимира, но и молодому поколению знатных феодалов. В нем автор наставляет молодых людей, чтобы каждый из них стремился совершить три добрых дела: покаяние, слезы и милосердие. В то же время могущественный правитель признает право каждого на индивидуальность, призывает к воспитанию трудолюбия, овладению книжной ученостью, почитанию церкви и духовенства.

В XI–XII вв. в Киевском государстве появился ряд рукописных сборников, переводных и оригинальных, среди которых имелись тексты и высказывания педагогического содержания. В сборниках под названиями «Пчела», «Изумруд» (т. е. изумруд), «Изборник» Святослава, «Златоструй», «Златоуст» (по имени Иоанна Златоуста) содержались высказывания и тексты Сократа, Демокрита, Аристотеля. «Изборник» Святослава в истории русской педагогики стал первой попыткой изложить знания, которые соответствовали представлениям о византийской образовательной традиции. Например, в нем содержались серьезный математический трактат Аристотеля и оригинальное педагогическое сочинение киевлянина Хировоска «Об образех» по методике чтения.

Простое обучение письму, чтению и счету осуществлялось чаще всего «мастерами грамоты» и было их основным ремеслом. Мастер мог иметь несколько учеников, которые и составляли «училище». Знакомство с грамотой происходило с помощью буквослагательного метода, заимствованного из византийской школы. В качестве материала использовали бересту. На бересте «писалом» выцарапывались тексты. Первые берестяные грамоты относятся к X–XI вв. На протяжении X–XI вв. письменность проникла во все слои населения. Очень большую роль в развитии образования в средневековой Руси играли монастыри. Они фактически представляли собой крупнейшие центры образования того времени.

Зачинателем таких монастырских центров считается выдающийся русский просветитель и религиозный деятель Сергей Радонежский (1314–1391). В них учились не только лица, готовившиеся к принятию духовенства, но и просто

желающие овладеть грамотой и читать книги. При монастырях получили элементарное образование и воспитание значительное число русских людей.

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

Вторая ступень обучения получила в Киевской Руси название «учение книжное». С XI по XIII в. центры «учения книжного» возникают по всей Руси. Учебные заведения создавались при княжеских дворах, монастырях, церквях для образования княжичей и детей знати, причем широкое образование было доступным как для княжеских сыновей (сын Ярослава Мудрого Всеволод знал пять иностранных языков), так и для дочерей (дочь полоцкого князя Всеслава Ефросинья овладела «премудростью учения книжного»).

Исследователи полагают, что в этот период в основе содержания «учения книжного» лежал тривиум (грамматика, риторика, диалектика), унаследованный от Византии. В содержание грамматики входили учение о восьми частях речи, сведения по этимологии, о грамматических категориях, поэтической образности языка. На основе этого происходило изучение и толкование текстов Священного Писания и некоторых сочинений античных авторов. Образцами риторического искусства служили произведения Иоанна Златоуста и другие византийские тексты, русские афоризмы, правила жизненного поведения, соответствовавшие православным этическим нормам. Под диалектикой подразумевались основы философии. Помимо этого, в содержание «учения книжного» включалось овладение элементарной арифметической культурой: запись чисел, удвоение, раздвоение, сложение, вычитание, деление, умножение.

При дворе князя Ярослава существовала повышенная школа, где получили серьезное образование, прошли «книжное учение» многие деятели культуры того времени: писатели, летописцы, переводчики и переписчики книг, проповедники и образованные «книжники». Ярослав Мудрый способствовал созданию школ в крупнейших русских городах. В 1028 г. по его указу открылась школа в Новгороде для обучения детей священников и горожан, рассчитанная на 300 учеников. Организовал ряд школ и смоленский князь Роман Ростиславович. Галицкий князь Ярослав Осмомысл (XIII в.) заводил училища и предписывал монахам обучать детей в монастырях. В конце XI в. при женском монастыре Киева было создано женское училище, где девочек обучали чтению, письму, пению и швейному делу; в XIII в. в Суздале также было учреждено женское училище.

Распространенным жанром на Руси были поучения. Отечественные поучения являлись как бы отражением традиционных средневековых наставлений отца сыну, таких как «Наставления» французского короля

Людовика Святого, и др. На Руси их составляли даже образованные женщины, например «Поучение» княгини Марии, супруги князя Всеволода Юрьевича.

Наиболее известным являлось «Поучение детям» (1117) князя Владимира Мономаха. Поводом для написания, как указывал сам автор, была встреча его с послами от братьев, которые звали нарушить клятву и напасть на Ростиславичей, отнять их волость. Ситуация – типичная для эпохи междоусобных войн. Однако Владимир отказался отступить от данного им обещания и, оставшись один, раскрыл любимую Псалтырь, чтение которой подтолкнуло его к рассуждениям, которые и составили затем основу «Поучения». В результате получились развернутые наставления «детям или кому другому» о том, как жить по заповедям Христовым, как соблюдать их в обычной повседневности. Прежде всего нужно иметь страх Божий и постоянно трудиться. Не работа, а именно труд есть жизнь христианина. Важно отметить, что Владимир Мономах имел в виду не столько физический, сколько умственный труд, т.е. образование. Для Владимира Мономаха, ратовавшего за упрочение семьи, пример родителей являлся самым лучшим воспитательным средством. Из христианских заповедей, по его мнению, достаточно выполнить три, чтобы вести добродетельную жизнь: это – покаяние, слезы и милостыня. Надо только не лениться им следовать, и тогда «малыми делами можно получить милость Божию. Особое внимание уделялось воспитанию милосердия, сострадания: не мсти, наставлял Владимир Мономах, терпи, сам помогай обиженным, сиротам, вдовам, больного проведай, покойника проводи, ни единого человека не пропусти без доброго слова.

Вызывает интерес факт переселения в Россию из Европы Максима Грека, в миру – переводчика, мыслителя, гуманиста эпохи Возрождения (Михаил Триволис, ок. 1470 –1556), который был приглашен в Москву князем Василием III в 1518 г. и поселился в Чудовом монастыре. Помимо новых крупных переводов, таких, например, как Псалтырь, он был автором нескольких сочинений по грамматике, причем считается, что именно под влиянием Максима Грека на Руси во второй половине XVI в. стали изучать грамматику как особый учебный предмет. Он называл грамматику «началом входа» к широким знаниям, придавал ей особое философское значение. Среди его учебных пособий для монастырских училищ можно отметить «О грамматике», «О пользе грамматики». Разделяя все науки на внешние (полезные в практической деятельности) и внутренние (ведущие к духовному самосовершенствованию), он отдавал безусловное предпочтение последним. При этом первостепенную роль он отводил воспитанию в человеке таких нравственных качеств, как вера, кротость, послушание, мудрость, любовь к Родине. Овладение же содержанием традиционных школьных предметов он считал делом более простым и менее значимым для духовного развития и спасения человека.

Одной из вершин педагогической мысли того времени, несомненно, был «Домострой», составленный известным деятелем из ближайшего окружения Ивана Грозного – попом Сильвестром. Вероятно, автор этого сочинения был

знаком не только с отечественным, но и с западноевропейским опытом составления подобных произведений. Однако «Домострой» отражает сугубо русскую педагогическую мысль, густо окрашенную в православные тона. В «Домострое» три основные части: в первой содержатся назидания относительно религиозной жизни. Задача нравственно-религиозного воспитания должна была являться главной для родителей, заботившихся о развитии своих детей. Вторая часть, посвященная семейным отношениям, включает специальные наставления о необходимости обучения детей тому, что нужно в домашнем обиходе, и только затем ставится задача об обучении грамоте, книжным наукам. Третья часть «Домостроя» посвящена устройству дома, содержит хозяйственные рекомендации. Заключает книгу результат использования данных в ней наставлений, представленный на примерах.

К XIII в. школьные формы обучения, особенно «учения книжного», приходят в упадок, что было связано с разгромом русских княжеств и разрушением городов; культурные и образовательные центры в монастырях и церквях полчищами Батыя были преданы «огню и мечу». Традиции книжной культуры сохранялись лишь в княжеской среде, обеспечивая высокий уровень домашне-семейного воспитания. Овладение книжной культурой и грамотностью оставалось не связанным со специальным обучением, профессиональные навыки передавались зачастую вне грамотности.

Воспитание и образование в Русском государстве в московский период

В начале XIV в. как результат татаро-монгольского нашествия уровень грамотности и образованности среди населения значительно снизился, уменьшилось число школ. написания – полууставное письмо. Вплоть до XV в. Русь продолжала испытывать набеги и участвовать в войнах с татарами. Распространению просвещения и развитию образования препятствовали феодальная раздробленность и междоусобицы русских княжеств.

Однако постепенно в Московском государстве, освобождавшемся от последствий набегов, складывалась своеобразная система воспитания и образования. В целом она в период XIV–XVII вв. сохранила общие черты киевской системы образования, и лишь к концу этого этапа в развитии русского просвещения появились первые школы повышенного типа, ставшие прообразом высшего образования в России. В процессе объединения русских земель вокруг Москвы, укрепления институтов власти и управления возникла потребность в образованных людях. Процесс обучения грамоте к XVI в. упростился, поскольку для письма стали использоваться бумага и упрощенный вариант при достижении ребенком 7-летнего возраста и не отличалось в содержательном плане во всех сословиях.

В XIV–XVI вв. в распространении на Руси просвещения важную роль играли монастыри. В монастырских школах обучались духовенство и светские лица. В крупных монастырях сосредоточились лучшие учительские кадры, продолжались традиции переписывания книг и сохранения религиозного и научного знания. Многие уставы монастырей того времени свидетельствуют о том, что почти все монахи были грамотными и был организован процесс

обучения детей. Училища (начальные школы) организовывались при церквях. Стоглавый собор постановил учреждать подобные училища в домах священников и дьяков. Продолжались традиции обучения у «мастеров грамоты», которых стало больше, чем в киевский период. В XIV–XV вв. из них начало формироваться сословие профессиональных учителей.

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

На западных рубежах древнерусских земель, в Правобережной и Западной Украине и Белоруссии, в конце XVI – начале XVII в. получили развитие «братские школы», в которых традиции приобщения к книжной культуре обогащались опытом развития школьного дела в Западной Европе. Потомки древнерусского населения Украины и Белоруссии, пытаясь сохранить в неприкосновенности свои вероисповедание, культуру, язык, создавали в православных общинах подобные учебные заведения. Отличительной чертой учебного процесса в «братских школах» была его четкая организация: дети обучались по четыре часа в день, предусматривались обязательные домашние задания и их регулярная проверка. Школы были доступны для детей выходцев из различных слоев, т. е. предлагали не сословный, а универсальный принцип построения содержания образования. В «братских школах» зародились основы классно-урочной системы, которые впоследствии были теоретически обоснованы и развиты в трудах и деятельности Я.А. Коменского.

2.2. Воспитание и педагогическая мысль в эпоху Возрождения

Общая характеристика эпохи Возрождения

Эпоха Возрождения (ренессанс) связана с новым этапом развития европейской культуры 14-16 вв.

Различный характер экономического развития в разных странах (например, экономически мощная Италия и Франция и замедленное развитие торгового капитала в Германии) определил уникальную социокультурную ситуацию в каждой из них и, как следствие, по-разному отразился как в педагогических идеях итальянских, немецких и французских педагогов-гуманистов, так и в образовательной практике разных стран.

Возрождение - поворот к наследию Античности, с ее активным отношением к жизни, интересом к человеку.

Развитие производства, новые изобретения, начало книгопечатания, развитие естественных наук возобновили интерес к изучению природы, укрепили уверенность в могуществе человека. Кроме того, общественному интересу к этим сферам человеческой деятельности способствовало значительное распространение книгопечатания в конце XV в

Особенности культуры и образования эпохи Возрождения:

- Светский характер, Антропоцентризм - учение, дающее философское обоснование гуманистического мировоззрения, - развивается в эпоху возрожденческого гуманизма до логического конца.. Человек эпохи сочетает сознание собственной силы и таланта со свободомыслием. Человек трактуется как привилегированное существо, ради которого и существует мироздание. Бог - начало всех вещей, а человек - центр всего мира. На смену теизму приходит пантеизм - Бог сливается с природой, природа обожествляется. В новом осмыслении мира и человека наблюдается синтез христианской веры и античной мудрости. Человек наделяется свободой воли, делается ставка на собственные силы, на культ творческой и практической деятельности, на самоценность телесной жизни и человеческой личности

- Обращение к античному культурному наследию. Источником всех идей эпохи Возрождения служила античная культура, которая была пропитана верой в человека. Именно она предложила новой эпохе высокие и прекрасные образцы, готовые формулы для конструирования своего мировоззрения. Но главное - античная культура открыла Возрождению идеи гуманизма и гармонии, красной нитью пронизавшие педагогическую теорию и практику не только новой эпохи, но и всех последующих.

- Гуманистическая философия, Гуманизм (от лат. humanus - человеческий, человечный) - признание ценности человеческой личности, ее права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждения блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Мыслители и педагоги Эпохи Гуманизма продолжали своими философскими идеями развитие двух подходов в образовании, наметившихся еще в Античности: развивающего (традиция Сократа) - у Ф. Рабле и М. Монтеня и формирующего (традиция Платона) у Т. Мора, Т. Кампанеллы.

Родиной Возрождения стала Италия.

В XIV-XV вв. она представляла собой государство, в котором сосредоточилась политическая, экономическая, религиозная, культурная, образовательная жизнь. Широкие торговые и иные экономические отношения Италии, ряд сделанных итальянцами географических открытий, сравнительно широкое распространение образования среди населения вызывали в людях иные по сравнению со Средневековьем стремления и запросы: у человека пробудились вера в себя, стремление к самопознанию и проявлению силы духа. Кроме того, общественному интересу к этим сферам человеческой деятельности способствовало значительное распространение книгопечатания в конце XV в.

Важнейшей предпосылкой к формулированию нового по сравнению со средневековым пониманием человека стало творчество Данте, Петрарки, Боккаччо и др. Пристальное внимание к проблемам человека, его духовности, осознание его места в мире отразились в художественном творчестве Микеланджело, Леонардо да Винчи, Рафаэля и др.

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

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

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

В эпоху Возрождения сложилось новое понимание процесса обучения как добровольного, сознательного и радостного, с чем связаны и методы обучения - принцип "мягкой руки", широкое применение морального поощрения. Идея гуманистов о связи обучения с жизнью сделала основным критерием

образования его полезность, прежде всего для подготовки человека к жизни в обществе.

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

Педагогическая мысль эпохи Возрождения

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

Среди итальянских гуманистов эпохи Возрождения особенно выделяется Витторино да Фельтре (1378-1446). Сын бедных родителей, Витторино, закончив Падуанский университет, был назначен профессором философии. Ядром содержания обучения В. да Фельтре сделал классические языки, изучение литературы он строит на принципе сознательного усвоения и самостоятельного творчества. Педагог стремится давать энциклопедические знания, поэтому в программу обучения входят алгебра, астрономия, геометрия, черчение, естественная история и др. Как говорил о В. да Фельтре один из его современников, "он восхвалял то, что греки называют энциклопедией, так как, по его словам, наука и образованность слагаются из многих и разнообразных знаний".

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

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

своей комнате, где молился с коленопреклонением и бичевал себя. Он часто исповедовался, сам преподавал закон Божий, увещевал учеников молиться и ежедневно посещать вместе с ним обедню".

В 1424 г. да Фельтре получил приглашение в г. Мантую, где он должен был стать воспитателем детей падуанского герцога Гонзаго. Так возникла знаменитая дворцовая школа "Дом счастья", которой В. да Фельтре отдал всю свою жизнь. Школа представляла собой воспитательно-образовательное учреждение пансионного типа, деятельность которого была подчинена основной цели - гармоничному развитию человека, его "тела, ума и характера". В ней учились кроме детей герцога еще около 70 неимущих учеников по выбору Витторино. Принципиально новым было совместное обучение мальчиков и девочек. В школе развивались интеллектуальные способности, давалось эстетическое воспитание, сохранялись элементы рыцарского воспитания. Но многое носило дух аскетизма. В. да Фельтре считал, что аскетизм укрепляет добродетель.

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

Среди итальянских гуманистов Возрождения выделяется Томазо Кампанелла (1568-1639). Он написал ряд трактатов, в том числе «Город солнца», в котором рисуется образец общества экономического и политического равенства. Утопия «Город Солнца» - книга об идеальном обществе, в котором отсутствует частная собственность. В трактате изложены педагогические идеи, которые заключены в отрицании слепого подражания и книжности, возврате к природе, отказе от узкой специализации, в энциклопедизме и универсализме образования. Кампанелла подробно излагал систему воспитания детей в совершенном обществе. Он считал, что государство должно контролировать даже подбор супругов с тем, чтобы «сочетание мужчин и женщин давало наилучшее потомство. И они смеются над тем, что мы, заботясь усердно об улучшении пород собак и лошадей, пренебрегаем в то же время породой человеческой». С двух лет, считал Кампанелла, следует начинать общественное воспитание детей, а с трехлетнего возраста учить их правильной речи и азбуке, широко используя наглядные изображения, которыми покрыты буквально все стены домов и городских стен. С этого же возраста должно вестись усиленное физическое воспитание детей, а с восьми лет нужно уже начинать систематическое обучение различным наукам. Изучение наук следует сочетать с регулярным посещением различных мастерских, чтобы дать воспитанникам

технические знания и возможность сознательного выбора будущей профессии. С двенадцати лет нужно начинать военную подготовку граждан, независимо от пола, чтобы в случае войны женщины могли участвовать в ней вместе со своими детьми-подростками.

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

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

Эразм Роттердамский резко протестовал против суровой школьной дисциплины, побоев, требует, чтобы учение доставляло ребенку радость и удовольствие. Он настаивал, чтобы образование было доступно и мужчинам, и женщинам, особое место в образовании женщин должны занимать классические языки. Работы: «О методе обучения», "О том, как подобает быстро и достойно обучать детей добродетели и наукам». С воспитанием он связывал преобразование мира, изменение государственного и церковного уклада, достижение счастья. Высочайшая цель формирования ребенка - воспитание ощущения морального долга и религиозного послушания.

Заметим, что гуманистическая проблематика в эпоху Возрождения носила в определенной степени аристократический характер, идеи гуманности, свободы, творчества, всеобщего образования были абстрактными и не соотносились с конкретными социальными условиями.

Французский гуманизм эпохи Возрождения представлен именем Франсуа Рабле (1494-1553). Писатель, гуманист, яркая и неординарная личность, он родился в семье адвоката, получил блестящее образование в монастыре, вел жизнь странствующего ученого, изучал древние языки, археологию, право, естественные науки, медицину, получил степень доктора медицины, в последние годы жизни был священником. Весьма точную характеристику противоречивому характеру Ф. Рабле, который определил своеобразие его педагогических воззрений, дал Е.Н. Медынский: "Человек, который всю свою жизнь боялся, как бы его не сожгли на костре, и в то же время открыто

издевался над религией. Человек, восстающий против церкви и дважды вымаливающий у папы Павла III отпущения своих грехов и отступничества; сначала монах, затем заклятый враг монашества и белый священник, потом врач, великий старик эпохи Возрождения, наконец, опять священник; энциклопедист по образованию - филолог, медик, археолог, юрист и естественник; автор, книги которого то издаются под покровительством короля, то запрещаются парламентом, но имеют громадный успех среди буржуазии того времени; писатель, в первых книгах которого бьет страстная жажда здоровой жизни, безудержное веселье и надежда на улучшение социальной жизни с помощью королевской власти, а в последних частях его романа сквозит глубокое разочарование; писатель с глубокими идеями и, в частности, с лучшими страницами мировой педагогики; крупнейший педагог, провозглашающий богом всего мира и вдохновителем всей культуры бутылку; то вращающийся в королевском кружке, то вынужденный бежать из Франции, - таков всегда мятущийся, полный увлечений, крайних преувеличений, сомнений и противоречий Рабле".

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

Ф. Рабле развивал идею индивидуального образования, поскольку обучение, осуществляемое путем индивидуальных занятий воспитателя с учеником, позволяет решить задачу соединения образования и нравственного воспитания. Особое значение Рабле придавал физическому воспитанию, в котором требовал сочетания физических упражнений с активной деятельностью и освоением ремесел. Его герой "метал копьё, дротик, брус, камень, рогатину, алебарду, натягивал силою мускулов огромные самострелы, целился на глаз из мушкета, наставлял пушку, стрелял в мишень. Он плавал в глубокой воде лицом вниз, навзничь, на боку, всем корпусом, высунув руку, он

лазал, как кошка по деревьям; охотился, прыгал, фехтовал". Педагог выдвинул требование чередования учебы и отдыха, физических и умственных занятий. Позднее глобальные идеи Ф. Рабле были развиты в теориях М. Монтеня, Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.

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

Много внимания М. Монтень уделял вопросам развития детской самостоятельности, выдвигая императивное требование: "Я не хочу, чтобы в классе работал и говорил бы всегда один учитель. Пусть ученики работают, наблюдают, говорят". Учитель должен развивать умственные способности и навыки самостоятельного мышления учеников, а не "вливать знания, словно воду в воронку". Мыслитель выступал против телесных наказаний, широко распространенных в школе, противопоставляя насилию идеал свободного и радостного учения, в нравственном воспитании предлагал сочетать мягкость со строгостью, но не суровостью, настаивал на гармоничном развитии духовных и физических сил ребенка, высказывал мысли о необходимости изучения родного языка.

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

Таким образом, бесспорной заслугой гуманизма эпохи Возрождения стоит считать признание ценности человеческой личности. Человека начали судить не по его принадлежности к какому-либо сословию, а по уровню его эрудиции и по степени участия в создании гуманистической культуры. Провозглашая

человека центром мироздания, гуманизм отразил стремление целой эпохи к идеалу его гармоничного развития. Вместе с тем уже к XV в. обнаруживается несоответствие между идеалом и реальными возможностями его достижения, идеал всесторонне развитой личности оборачивается иллюзией. На смену социально-активной, духовно-нравственной личности приходит деловой человек-буржуа. Практика образования требует от педагогики разработки механизмов и моделей массового и доступного образования.

ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 2

Задание с выбором одного правильного ответа

1. Идеал человека в эпоху раннего Средневековья
 - усредненная верующая личность
 - разносторонне развитая личность
 - независимая личность
 - высокообразованная личность

2. Страна - наследница эллино-римской культуры в образовании
 - Византия
 - Палестина
 - Персия
 - Россия

3. Высшая школа, учрежденная в 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II
 - Пропедия
 - Педия
 - Энциклопедия
 - Аудиториум

4. Автор трактата "О тщеславии и о воспитании детей", в котором излагались основные принципы христианского обучения и воспитания Византии
 - Иоанна Златоуст
 - Иоанн Дамаскин
 - Григорий Нисский
 - Максим Исповедник

5. Первый университет появился
 - в Париже
 - в Кембридже
 - в Оксфорде
 - в Болонье

6. «Старший» факультет в средневековом университете
 - артистический
 - юридический
 - богословский
 - медицинский

7. Выдающийся русский просветитель и религиозный деятель, основатель монастырских центров в средневековой Руси

- Владимир Мономах
- Сергей Радонежский
- Ярослав Мудрый
- Максим Грек

8. Начальное образование в средневековой Руси осуществляли

- родители
- священнослужители
- мастера грамоты
- представляли высших сословий

9. Страна, ставшая родиной Возрождения

- Италия
- Греция
- Франция
- Германия

10. Итальянский гуманист эпохи Возрождения, организовавший дворцовая школа «Дом счастья» в г. Мантуя

- Витторино да Фельтре
- Пьетро Паоло Верджерио
- Томазо Кампанелла
- Эразм Роттердамский

11. Французский гуманист эпохи Возрождения, осудивший в своем романе "Гаргантюа и Пантагрюэль" средневековую школу за ее формальный характер и за схоластические методы обучения

- Франсуа Рабле
- Мишель Монтень
- Томас Мор
- Жан-Жак Руссо

12. Основатель классно-урочной системы, автор «Великой Дидактики»

- Я.А. Коменский
- А.Алкуин
- В. Ратке
- Ж. Кальвин

13. Степень обучения по Коменскому, в программу которой входят «семь свободных искусств», физика, география, история, начала медицинских знаний и др.

- материнская школа
- школа родного языка
- гимназия, или латинская школа
- академия

14. «Золотое правило» Коменского соответствует принципу

- наглядности
- природосообразности
- последовательность
- прочности

15. «Отец» современной теории обучения

- Ф.Бекон
- В.Ратке
- Р.Декарт
- Я.А.Коменский

16. Повышенное образование в Киевской Руси давали

- в школах учения книжного
- в дворцовых школах
- в семьях
- в цифирных школах

17. Укажите особенность, не относящуюся к культуре и образованию эпохи Возрождения

- светский характер обучения
- антропоцентризм
- схоластический метод обучения
- обращение к античному культурному наследию

18. Философское учение, в котором человек трактуется как привилегированное существо, ради которого и существует мироздание

- антропоцентризм
- гуманизм
- теизм
- пантеизм

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА НОВОГО ВРЕМЕНИ

3.1. Школа и педагогические учения Нового времени в Европе

XVII в., с которого традиционно начинают отсчет Нового времени, в значительной мере сохранил многие социально-экономические устои и особенности духовной жизни средневековья, и поэтому по крайней мере его первую половину следует рассматривать лишь как перекидной мостик от эпохи позднего средневековья к началу собственно Нового времени.

Крупнейшим историческим событием, открывшим эпоху Нового времени, явилась Тридцатилетняя война (1618–1648), связанная с Движением Реформации и начавшаяся под флагом религиозных противоречий между католиками и протестантами, в ходе которой все более и более усиливались социально-политические мотивы.

Большую роль в становлении педагогических идей Реформации сыграли М. Лютер (1483-1546) и Ж. Кальвин (1509-1564).

Реформация - это движение против засилья католицизма как господствующей идеологии, стремление к перестройке религиозного сознания в духе рациональной трактовки христианства. Лозунг широкого образования детей всех сословий на родном языке. Распространению образования служили школы в «братских общинах» - светских организациях, исповедующих идеалы христианского коммунизма (как, например, «Чешские братья»). В основе Реформации лежал идеал общины, подчиняющей себе личность. Воспитание становилось инструментом власти над людьми.

Контрреформация - католическая реакция на движение протестантизма. Выступало против гуманистической традиции, противопоставив ей иезуитскую систему воспитания. Создавались бесплатные общественные начальные школы. Прогрессивные методы (состязания, конкурсы, театрализованные представления, школьное самоуправление и др.) сочетались с тотальной слежкой, авторитаризмом и формализмом обучения. Цель - воспитание фанатической преданности католической церкви.

Тридцатилетняя война может рассматриваться как первая в истории общеевропейская война, течение и результаты которой в той или иной степени отразились на общественно-политической, экономической и культурной жизни большей части стран Европы: стало сильным общекультурное влияние Франции, увеличился экономический потенциал Англии, вследствие сохранившейся феодальной территориальной раздробленности Германии ее роль в Европе стала крайне незначительной.

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

Педагогика нового времени и вклад Я.А. Коменского в развитие педагогической науки

Крупнейшей фигурой в педагогике Нового времени стал чешский педагог и философ, разрабатывавший многие педагогические проблемы, создавший первую в истории педагогики научную теорию - дидактику, подчиненную идее всестороннего развития личности. Главным трудом его жизни является «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих».

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

Первой ступенью в проекте Я.А. Коменского была материнская школа (от рождения до 6 лет), когда ребенок узнает сведения о явлениях природы, жизни людей, получает начальные знания по географии, астрономии, главными направлениями воспитания педагог называл трудовое и нравственное.

На этапе начального образования (от 6 до 12 лет) следует школа родного языка, в которой детей на родном языке знакомят с довольно широким кругом знаний, выходящим за традиционные рамки современного педагогу образования. Я.А. Коменский предлагал включить в программу этой школы родной язык, арифметику, начала геометрии, географии, «начала космографии», начала общественно-политических знаний, ремесла, псалмы, катехизис, другие священные тексты. Школа родного языка предназначалась для совместного обучения всех детей.

Средняя школа в системе Я.А. Коменского - это гимназия, или латинская школа (от 12 до 18 лет), которая должна открываться в каждом городе для обучения юношей, достигших успехов в обучении. В программу гимназии педагог включал «семь свободных искусств», физику, географию, историю, начала медицинских знаний и др.

Высшая ступень образования (от 18 до 24 лет) представлена в системе педагога академией, которая должна открываться в каждом государстве. В структуре академии были выделены традиционные университетские факультеты, а целью ее создания было сообщение пансофических знаний послужили ядром новой универсальной классно-урочной системы обучения, которую педагог теоретически обосновал и предложил правила ее реализации

на практике. До сегодняшнего дня классно-урочная система остается основой школьного обучения, что можно считать бесспорной заслугой Коменского.

Вопросы воспитания и обучения Я.А. Коменский рассматривал в неразрывном единстве, отдавая приоритет процессу обучения. Цель воспитания, по Коменскому, - подготовка человека к вечной жизни. Таким образом, система Коменского выделяла составные части воспитания - научное образование, нравственное и религиозное воспитание. Цель воспитания педагог видел не только в приобретении знаний, но и в системе моральных качеств, из которых наиболее важными считал справедливость, мужество и умеренность. В процессе воспитания Я.А. Коменский отводил решающую роль личному примеру учителя, а в школе огромное значение придавал дисциплине.

Таким образом, заслугами Коменского стали:

- Разработка научно обоснованную целостную систему школ в соответствии с возрастной периодизацией и наметил содержание обучения на каждой ступени образования.
- Выделение основные принципы обучения: наглядность, последовательность, природосообразность, самостоятельности и активность учеников в процессе обучения.
- Создание классно-урочной системы.

Классно-урочная система Коменского

Я.А. Коменский разработал классно-урочную систему обучения, теоретически обосновал ее и предложил правила ее реализации на практике. До сегодняшнего дня классно-урочная система остается основой школьного обучения, что можно считать бесспорной заслугой Коменского. Ключевыми понятиями этой системы являются:

а) класс, что предполагает постоянное число учеников приблизительно одинакового возраста и уровня знаний, которые под общим руководством учителя стремятся к одной общей для всех образовательной цели;

б) урок, что предполагает четкое соотношение всех видов учебной работы с конкретным временным отрезком (учебный год, четверть, каникулы, учебная неделя, учебный день - от 4 до 6 уроков, урок, перемена). Важным звеном в разработанной Я.А. Коменским системе становится процесс закрепления и повторения знаний, для чего педагог предложил использовать регулярные домашние задания и экзамены.

В школах тогда прием учащихся производился в разное время, в течение всего года. Ученики хотя и сидели вместе в классе, но коллективных занятий со всеми учениками класса большей частью не было: каждый учащийся учил свое, продвигался своим, индивидуальным темпом. Учитель занимался индивидуально с учениками. Коменский настаивал на том, чтобы прием в школу производился один раз в году, чтобы учитель вел коллективную работу со всем классом. Он положил начало классно-урочной системе учебных занятий, дал указания, как планировать и вести урок, уделяя часть его опросу учащихся, часть - объяснению нового материала и упражнениям по

закреплению нового. Коменский указывал, что каждый урок должен иметь свою определенную тему и свою главную задачу. Учитель должен внимательно следить, чтобы все учащиеся принимали активное участие в занятиях, и поддерживать во время урока дисциплину в классе.

Дидактические принципы Я.А. Коменского (по работе «Великая Дидактика»)

- Принцип наглядности Он понимал наглядность широко, не только как зрительную, но и как привлечение всех органов чувств к лучшему и ясному восприятию еще и явлений. Им было провозглашено «золотое правило» дидактики: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия - зрением; слышимое - слухом; запахи - обонянием; подлежащее вкусу - вкусом; доступное осязанию - путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами». Коменский требовал, чтобы учение начиналось не со словесного толкования о вещах, но с конкретных наблюдений над ними.

- Сознательности учения. Ученики с помощью учителя должны ясно осознать, «какую пользу приносит изучаемое в повседневной жизни». При изучении явлений следует доводить учащихся до осознания причин этих явлений. «На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят».

- Систематичности обучения. Он указывал на необходимость доводить учащихся до понимания связи между явлениями и так организовать учебный материал, чтобы он не казался учащимся хаосом, а был бы кратко изложен в виде немногих основных положений. В обучении, он считал, надо идти от фактов к выводам, от примеров к правилам, от легкого к трудному, от общего к частному; сначала давать общее представление о предмете или явлении, затем переходить к изучению отдельных его сторон.

- Последовательность обучения. Все предлагаемое ученикам для усвоения надо располагать так, чтобы изучение нового материала было подготовлено предыдущими занятиями. Считаясь с возрастными особенностями детей, Коменский советует сначала развивать ощущения (чувства) учащихся, затем память, далее мышление и, наконец, речь и руку.

- Посильности обучения для учащихся. Детям следует давать для обучения только то, что доступно их возрасту. Посильность, доступность в обучении достигаются ясностью преподавания, сообщением основного без излишних деталей.

- Прочности усвоения учащимися учебного материала, Коменский говорил, что надо закладывать «прочное основание», не спешить в обучении, добиваться, чтобы учащиеся вполне усвоили преподаваемое им: все имеющее связь должно преподаваться «в связи». Огромное значение для прочного усвоения имеют упражнения и повторение усвоенного учащимися материала.

- Развитие познавательных способностей учащихся, «воспламенить жажду знания и пылкое усердие к учению», для чего надо, указывал он, соединять приятное с полезным, поощрять детскую любознательность.

- Принцип природосообразности - развитие и обучение ребенка стоит строить исходя из законов развития природы, сообразно его возрасту и полу.

Возрастная периодизация Я.А. Коменского

Я.А. Коменский впервые в истории педагогики разработал научно обоснованную целостную систему школ в соответствии с возрастной периодизацией и наметил содержание обучения на каждой ступени образования. Педагог выступал за всеобщее обучение и считал, что во всяком благоустроенном обществе должны действовать школы для обучения детей обоих полов. Коменский, исходя из природы человека, делит жизнь подрастающего поколения на четыре возрастных периода, по 6 лет каждый:

- детство - от рождения до 6 лет включительно,
- отрочество - от 6 до 12 лет,
- юность - от 12 до 18 лет,
- возмужалость - от 18 до 24 лет.

В основу этого деления он кладет возрастные особенности: детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество - развитием памяти и воображения с их исполнительными органами - языком и рукой; юность, помимо указанных качеств, характеризуется более высоким уровнем развития мышления («понимания и суждения») и возмужалость - развитием воли и способностью сохранять гармонию.

Для каждого из этих возрастных периодов, следуя характерным возрастным особенностям (природе ребенка), Коменский намечает особую ступень образования.

Первой ступенью в проекте Я.А. Коменского была материнская школа (от рождения до 6 лет), когда ребенок узнает сведения о явлениях природы, жизни людей, получает начальные знания по географии, астрономии, главными направлениями воспитания педагог называл трудовое и нравственное.

На этапе начального образования (от 6 до 12 лет) следует школа родного языка, в которой детей на родном языке знакомят с довольно широким кругом знаний, выходящим за традиционные рамки современного педагогу образования.

Я.А. Коменский предлагал включить в программу этой школы родной язык, арифметику, начала геометрии, географии, «начала космографии», начала общественно-политических знаний, ремесла, псалмы, катехизис, другие священные тексты. Школа родного языка предназначалась для совместного обучения всех детей.

Средняя школа в системе Я.А. Коменского - это гимназия, или латинская школа (от 12 до 18 лет), которая должна открываться в каждом городе для обучения юношей, достигших успехов в обучении. В программу гимназии

педагог включал «семь свободных искусств», физику, географию, историю, начала медицинских знаний и др.

Высшая ступень образования (от 18 до 24 лет) представлена в системе педагога академией, которая должна открываться в каждом государстве. В структуре академии были выделены традиционные университетские факультеты, а целью ее создания было сообщение пансофических знаний.

Идея всеобщего обучения (пансофия) Я.А. Коменского

Центральной в педагогической концепции Коменского стала идея пансофии - всеобщей мудрости, под которой он понимает необходимость универсального знания о реальном мире вещей и явлений. Эта идея играет ведущую роль в определении цели воспитания, содержания образования, организации и методов обучения.

Философия Коменского (пансофия - обучение всех всему), его программа всеобщего воспитания, вера в непрерывность процесса усовершенствования всех и всего посредством творческого труда, стремление к созданию комплексного метода формирования личности и общества представлялись в то время утопическими и заслуженную оценку получили лишь в 20 в. Теорию всеобщего универсального образования Коменский изложил в "Дидактике" на чешском языке (опубликована в 1849).

Переработанная, расширенная и переведённая на латинский язык "Дидактика" под названием "Великая дидактика" (1633-38) стала основной теоретической базой средней ступени образования.

Внешне эта идея Я.А. Коменского сходна с идеей энциклопедизма, распространенной в Европе его эпохи. На самом же деле идея пансофии Я.А. Коменского была гораздо глубже, она предполагала большее, чем овладение какими-то общими сведениями из различных областей действительности. Пансофия, в понимании Я.А. Коменского, - это отражение в сознании человека всего реально существующего, а не выдуманного мира со всеми его сложностями и противоречиями.

В общем, для понимания пансофических идей Я.А. Коменского, которые являются краеугольным камнем его педагогической концепции в целом, необходимо иметь в виду его основополагающую мысль о пангармонии, согласно которой все в мире органически связано между собой и отдельные части целого отражают в себе черты общего.

Проблема пансофии у Я.А. Коменского рассматривалась в его трудах весьма многогранно, применительно же к его педагогической системе она играла важнейшую роль при решении вопроса, как о содержании образования, так и об организации и методах обучения. В упоминавшемся уже ранее всемирно известном труде «Великая дидактика» Я.А. Коменский как раз и сформулировал цель воспитания подрастающего поколения на основе своей концепции пансофизма.

Основоположник дидактики В. Ратке

У основ формирования дидактики стояли труды немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571-1635). Ратке закончил в университете в г. Ростоке, где изучал теологию и философию, но отказался от карьеры священника и стал

заниматься педагогической деятельностью. Изучив опыт немецких городских школ, В. Ратке выступал за реформирование процесса обучения, изменение принципов и содержания образования. По мнению педагога, преобразования должны основываться на новых принципах обучения, которые были сформулированы им практически одновременно с Я.А. Коменским. Так, В. Ратке настаивал на том, чтобы процесс воспитания организовывался сообразно с законами природы, при этом он считал, что все дети равны от рождения и подобны "чистой доске", которая заполняется взрослым человеком в соответствии с целями воспитания.

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

3.2. Педагогические идеи эпохи Просвещения

Идеи просветительства обусловлены научной революцией XVII в. (экспериментально-математическое естествознание было необходимо для стимулирования и развития производства), философскими материалистическими идеями Нового времени (Ф. Бэкона, Р. Декарта, Т. Гоббса и др.), выводящими на первое место рациональное мышление, подчинение веры разуму. Эпоха зарождения капиталистического способа производства требовала нового подхода к знаниям, обучению. Сторонники Просвещения считали возможным изменить общественное устройство согласно требованиям разума, путем просвещения, воспитания «особой породы людей». Наука в педагогике просвещения приобрела мировоззренческие функции, развитие нравственности и гражданственности ставились в зависимость от прогресса науки и искусства.

Джон Локк (1632-1704)

Англия - родина просветительства. Д. Локк - английский философ, просветитель, государственный деятель; в своих философско-педагогических воззрениях отразил эпоху революционно-демократических преобразований в Англии и интересы нового формирующегося класса буржуазии. Ф. Энгельс назвал Локка «сыном классового компромисса». Он отстаивает социальные

теории «естественного права» и договорную теорию происхождения государства.

Локк изложил свои педагогические взгляды в книге «Мысли о воспитании». Задачей воспитания он считал воспитание джентльмена, а не простого человека, - джентльмена, умеющего «вести свои дела толково и предусмотрительно». Это - дворянин по происхождению, отличающийся «утонченностью в обращении», в то же время он должен обладать качествами дельца, предприимчивого человека. Джентльмен должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание, но не в школе, ибо школа, по мнению Локка, это учреждение, где собрана «пестрая толпа дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния». Настоящий джентльмен воспитывается дома, ибо «даже недостатки домашнего воспитания несравненно полезнее приобретаемых в школе знаний и умений». Локк, исходя из практики аристократических семейств, рекомендовал поручить все дело воспитания джентльмена хорошо подготовленному, солидному воспитателю.

Огромное значение Локк придавал физическому воспитанию. Необходимо поэтому с раннего детства закалить тело ребенка, добиться того, чтобы он легко переносил усталость, невзгоды, перемены. Локк подробно обосновывал значение строгого режима в жизни ребенка, давая советы об одежде, пище, прогулках, занятиях спортом. Правильно поставленное физическое воспитание способствует и выработке мужества и настойчивости. «Джентльмен должен быть воспитан так, чтобы во всякое время быть готовым надеть оружие и стать солдатом».

Свою мораль Локк выводил из принципа пользы и интересов личности. Настоящий джентльмен - это тот, кто умеет достичь собственного счастья, но в то же время не препятствует в этом другим джентльменам. Люди должны быть «мудрыми» и не только добиваться того, что им хочется, но и учитывать реальные возможности. Поэтому поведение человека должно быть разумно, он должен уметь руководить своими страстями, быть дисциплинированным. Он должен уметь подчинять себя велениям рассудка.

Выработка характера, развитие воли, нравственное дисциплинирование - важнейшие задачи воспитания. Нельзя потворствовать ребенку, но нельзя и не удовлетворять его законных пожеланий. Сначала «страх и уважение» должны дать власть воспитателю над поведением ребенка, а в более зрелые годы эту власть будут поддерживать «любовь и дружба».

Главными воспитательными средствами всегда будут являться не рассуждения, а пример, среда, окружение ребенка. Воспитание привычек должно начинаться с самого раннего возраста. Нельзя добиться положительных результатов грубостью, насилием, необходимый результат дадут ласковые слова. Нельзя прививать несколько привычек одновременно. Задача воспитателя заключается в том, чтобы закрепить сначала одну привычку, а затем уже перейти к воспитанию другой.

Для правильного направления всего воспитательного процесса следует внимательно изучать индивидуальные особенности ребенка, надо наблюдать за ребенком, когда он ничего не подозревает, для того чтобы «замечать его

преобладающие страсти и господствующие наклонности», надо замечать различные качества ребенка, «ибо сообразно различиям этих качеств должны различаться и ваши методы».

Локк выступал противником телесных наказаний, считая, что «рабская дисциплина создает и рабский характер». Но в случаях упорного нежелания ребенка проявить беспрекословное послушание вполне допускал телесные наказания.

Локк придавал значение религиозному воспитанию, но считал, что главное - не приучать детей к обрядам, а вызывать любовь и почтение к богу как высшему существу.

Содержание обучения джентльмена, по Локку, значительно шире, чем это было принято в то время. Джентльмена надо обучать чтению, письму, рисованию, родному языку, французскому языку, латинскому языку (латынь не для всех; для тех, кто будет заниматься торговыми делами, сельским хозяйством, этот язык не нужен), географии, арифметике, геометрии, астрономии, хронологии, этике, а также следует дать ему основные сведения по истории и законоведению, бухгалтерии, обучать верховой езде и танцам. Каждый из предлагаемых Локком предметов должен принести его воспитаннику определенную пользу, готовить его к жизни. Знаниям следовало придать практический характер. Необходимость трудового воспитания он мотивировал тем, что труд на свежем воздухе полезен для здоровья, а знание ремесел может пригодиться деловому человеку как предпринимателю.

Локк считал необходимым изолировать будущего джентльмена от влияния «грубой массы», от детей простолюдинов, которые, по его мнению, способны только на то, чтобы «с ловкостью и проворством обкрадывать фруктовые сады».

По его мнению, «дети рабочего люда» всегда ложатся бременем на общество. Поэтому в каждом приходе следует организовать «рабочие школы», куда в обязательном порядке направлять тех детей с 3 до 14 лет, родители которых нищенствуют и обращаются за пособием. Эти дети будут питаться в школе только «хлебом досыта». В холодное время, если это будет признано нужным, можно добавлять к этому немного теплой кашицы. И эту скудную пищу дети должны отработать: прясть, вязать и т. д. Изделия детей будут продаваться и окупать их содержание. Особенно важно, указывает он, что детей из школы очень удобно будет водить в церковь под надзором учителей, что станет могучим воспитательным средством. Мастера со стороны смогут брать себе учеников за плату, вносимую в школу. Тем самым дети будут работать на мастеров и фабрикантов.

Теория свободного воспитания и метод естественных последствий в работах Ж.Ж. Руссо

Главным естественным правом человека Руссо считал право на свободу. Вот почему он выдвинул идею свободного воспитания, которое следует и помогает природе, устраняя вредные влияния. В связи с этим Руссо выступил против авторитарного воспитания.

Средством нового воспитания объявляется свобода или природная жизнь вдали от искусственной культуры. Главное и наиболее сложное искусство наставника - уметь ничего не делать с ребенком - таков руссоистский парадокс свободного воспитания. Педагог должен не показывать и разъяснять, а терпеливо следить, чтобы в сельской тишине неспешно созрел новый человек.

Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди, общество. Каждый из этих факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; общество обогащает опыт. Все вместе они обеспечивают естественное развитие ребенка.

Задача воспитателя - привести в гармонию действие этих сил. Наилучшим воспитанием Руссо полагал в первую очередь самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта может быть приобретен к двадцати пяти годам, возрасту возмужания человека, когда он, будучи свободным, способен сделаться полноправным членом общества. Великий гуманист выступал за превращение воспитания в естественный, активный, исполненный оптимизма процесс, когда ребенок живет в радости, самостоятельно слушая, осязая, наблюдая мир, духовно обогащаясь и удовлетворяя свою жажду познания. Под естественным воспитанием Ж.-Ж. Руссо понимал развитие ребенка с учетом возраста, на лоне природы. Общение с природой укрепляет физически, учит пользоваться органами чувств, обеспечивает свободное развитие. Таким образом, естественное воспитание, по Руссо, - это живительный процесс, в котором, с одной стороны, учитываются детские склонности и потребности, а с другой - не упускается из виду необходимость готовить ребенка к общественным отношениям и обязанностям. Внутренней мотивацией такого педагогического процесса становится стремление ребенка к самосовершенствованию.

Отвергая наказания, Руссо выдвигает метод «естественных последствий». Свобода ребенка может быть ограничена только вещами. Ребенок, сталкиваясь с природой, несомненно, поймет, что надо подчиняться ее законам. Те же соображения должны быть положены и в основу отношений к людям. Если ребенок ломает все, к чему ни прикоснется, - не сердитесь, стремитесь только устранить от него все то, что он может испортить. Вот он сломал стул, которым пользовался, не торопитесь давать ему новый. Пусть он почувствует все неудобства отсутствия стула. Если ребенок разбивает стекло в окне своей комнаты, не вставляйте нового, «лучше схватить ему насморк, чем вырасти безумным». Но если ребенок продолжает бить стекла, рекомендуется запирайте его в темной комнате, это Руссо считал не наказанием, а «естественным последствием» проступка ребенка.

Роман "Эмиль, или о воспитании" отразил общие взгляды Руссо на мир. Автор критически освоил и переработал достижения французской педагогики и педагогической мысли европейской цивилизации, начиная с Античности и кончая эпохой Просвещения. В "Эмиле" Руссо подверг критике существовавшую практику организованного воспитания. Он показал

кастовость, ограниченность, неестественность воспитания и обучения в сословных школах, заявил об антигуманном характере воспитания, принятого в аристократической среде, когда ребенок находится под присмотром гувернера или в пансионате, будучи оторванным от родителей. Герой романа Эмиль - некий символ, носитель идеи. Этим можно объяснить те парадоксальные ситуации, в которые он попадает по воле автора.

В "Эмиле" сделана попытка выделить основные периоды в развитии человека до совершеннолетия и наметить задачи воспитания для каждого из них.

- Первый период - от рождения до появления речи. В это время воспитание сводится преимущественно к заботе о здоровом физическом развитии ребенка. В противовес традициям аристократического воспитания Руссо настаивал на том, чтобы грудного ребенка кормила не наемная кормилица, а сама мать. Подробные рекомендации по уходу за детьми имели целью закаливание младенца. Руссо предостерегает от попыток форсировать развитие детской речи, считая, что они могут привести к дефектам в произношении. Словарный запас ребенка должен совпадать с накапливаемыми им идеями и конкретными представлениями.

- Второй период - от появления речи до 12 лет. Главные задачи воспитания в это время - создание условий для приобретения ребенком возможно более широкого круга жизненных представлений, помощь в правильном восприятии окружающих предметов и явлений. Руссо предлагал комплекс упражнений для развития зрения, слуха, осязания. Считая, что до 12 лет ребенок не выходит из "сна разума", т.е. не созревает для того, чтобы приобретать сколько-нибудь систематическое образование, Руссо рекомендовал обучать без использования книг. Ребенок должен на практике усвоить элементы различных естественных и точных знаний. Нравственное воспитание в эти годы предписывалось осуществлять преимущественно на примерах, избегая морализаторских бесед. Главную задачу нравственного воспитания ребенка до 12 лет Руссо видел в том, чтобы не допускать ситуаций, провоцирующих детскую ложь. Он говорил, что вредно учить грамоте и нравственным правилам, пока они не стали потребностью человека. Преждевременные попытки к нравственному наставлению вынуждают ребенка механически подражать старшим, лицемерить.

- Третий период охватывает возраст от 12 до 15 лет, когда дети полны сил и энергии, подготовлены к некоему систематическому умственному воспитанию. При отборе образовательных предметов Руссо настаивал на обучении полезным знаниям, в первую очередь природоведению и математике. Учение должно строиться на основе личного опыта и самостоятельности. Руссо отвергал чтение детьми книг в этом возрасте. Единственное исключение составлял "Робинзон Крузо" английского писателя Д. Дефо. Подобное предпочтение объясняется тем, что герой романа являлся для Руссо идеалом человека, создавшего свое благополучие собственным трудом. А это было созвучно убеждениям философа.

- Четвертый период с 15 лет до совершеннолетия (25 лет) заканчивается формированием нравственного облика молодого человека. В эти годы он знакомится с установлениями и нравами окружающего общества. Нравственное воспитание приобретает практический характер, развивая в юноше добрые чувства, волю, суждения и целомудрие. Наступает пора чтения исторических сочинений (главным образом, биографий великих людей эпохи Античности), поскольку это - одно из важных средств нравственного воспитания. У юноши должно вырабатываться религиозное чувство в духе деизма, никак не связанное с той или иной конфессией. Лишь позже, став вполне взрослым, человек волен выбирать вероисповедание, считал Руссо.

В описываемом романе Руссо с большим вниманием рассматривает вопрос о том, какую жену выбрать для Эмиля. Воспитание невесты Эмиля Софи должно быть противоположно тому, которое получил ее жених. Назначение женщины, в понимании Руссо, совершенно иное, чем назначение мужчины. Она должна быть воспитана для дома. Приспособление к мнению других, отсутствие самостоятельных суждений, даже собственной религии, подчинение чужой воле - вот удел женщины. Руссо считал, что «естественное состояние» женщины - зависимость, и «девушки чувствуют себя созданными для повиновения», что никаких серьезных умственных занятий для девушки не нужно. Резкое противоречие в содержании воспитания мужчины и женщины у Руссо понятно - он видел свой идеал семьи в семье ремесленника, мелкого буржуа.

Теория элементарного образования Песталоцци

Один из основоположников дидактики начального обучения, швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827), окончивший два курса коллегіума Каролинум, вел активную просветительскую деятельность, организовал ряд приютов для детей из беднейшей среды, где сироты жили и учились. И.Г. Песталоцци был автором произведений, в которых нашли отражение его педагогические идеи: «Лингард и Гертруда», «Как Гертруда учит своих детей», «Письмо к другу о пребывании в Станце», «Лебединая песня».

Разрабатывая идею о взаимосвязи воспитания, обучения и развития, педагог исходил из признания решающей роли воспитания в становлении личности ребенка с момента его рождения. Сущность развивающего и воспитывающего обучения была выражена И.Г. Песталоцци в его теории «элементарного образования», которая предназначалась для начальной ступени обучения. Элементарное образование подразумевает такую организацию обучения, при которой в объектах познания и деятельности выделяются простейшие элементы, что позволяет постоянно двигаться от простого ко все более сложному, доводя знания детей до возможного совершенства.

Педагог выделяет следующие простейшие элементы познавательной деятельности: число (простейший элемент числа - единица), форма (простейший элемент формы - линия), названия предметов, обозначенные с помощью слов (простейший элемент слова - звук).

Цель обучения И.Г. Песталоцци определяет как возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у

них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. образования» - это определенная система упражнений по развитию способностей ребенка.

Таким образом, метод «элементарного Песталоцци разработал эту методику, руководствуясь следующими идеями:

- ребенок с рождения обладает задатками, внутренними потенциальными силами, которым свойственно стремление к развитию;
- многосторонняя и многообразная деятельность детей в процессе обучения - основа развития и совершенствования внутренних сил, их умственного развития;
- активность ребенка в познавательной деятельности - необходимое условие усвоения знаний, более совершенного познания мира. Такое развивающее и воспитывающее обучение должно содействовать переходу детей от беспорядочных и смутных впечатлений к четким понятиям.

Разрабатывая идею развивающего обучения и элементарного образования, педагог стал одним из основоположников формального образования: изучаемые предметы рассматривались им больше как средство развития способностей, чем как средство приобретения знаний.

Цель воспитания, по Песталоцци, заключается в том, чтобы развить все природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоническим. Воздействие воспитания на ребенка должно находиться в согласии с его природой. Педагог не должен подавлять естественного развития подрастающего человека, как это происходило в школах, а направлять это развитие по правильному пути, устранять препятствия и влияния, которые могли бы его задержать или отклонить в сторону.

Основной принцип воспитания, как понимает его Песталоцци, это согласие с природой. Но целенаправленное воспитание совершенно необходимо каждому человеку, так как предоставленный самому себе, стихийно развивающийся человек не достигнет той степени гармонического развития всех своих человеческих сил, которая требуется от него как члена общества.

Соотношение, которое должно существовать между воспитанием и развитием ребенка, Песталоцци выразил в такой образной форме: воспитание, строит свое здание (формирует человека) поверх большой, прочно стоящей скалы (природа) и выполнит поставленные цели, если всегда будет непоколебимо держаться на ней.

Исходя из такого представления о сущности воспитания, Песталоцци стремился создать новые методы воспитания, помогающие развивать силы человека в соответствии с его природой. Воспитание ребенка, говорил он, должно начаться с первого дня появления его на свет: «Час рождения ребенка есть первый час его обучения». Вот почему истинная педагогика должна вооружать мать правильными методами воспитания, а педагогическое искусство должно настолько упростить эту методику, чтобы ею могла овладеть

любая мать, в том числе и простая крестьянка. Природосообразное воспитание, начатое в семье, должно затем продолжаться в школе.

Песталоцци называет антипсихологическими современные ему школы, в которых дети, безжалостно оторванные от общения с природой, на долгое время ввергались в холодный и мертвый для них мир букв и поток чужих слов. Вместо того чтобы развиваться, ребенок тупел в этой обстановке, лишенный заботы о его детских запросах и стремлениях.

Все многообразные силы подрастающего человека должны развиваться, по Песталоцци, естественным путем: любовь к людям на основе собственных детских поступков, полных благожелательности, а не путем постоянных толкований о том, что такое любовь к людям, почему надо любить людей. Ум развивается в процессе работы собственной мысли, а не посредством механического усвоения чужих мыслей. Физическое развитие ребенка, подготовка его к труду также совершаются на основе простейшего проявления физических сил, которые начинают действовать у человека под влиянием жизненной необходимости и его внутренней потребности.

Процесс развития всех человеческих сил и возможностей начинается с самого простого и постепенно поднимается к все более сложному. По этому пути должно следовать и воспитание. Присущие каждому ребенку от рождения задатки сил и способностей нужно развивать, упражняя в той последовательности, которая соответствует естественному порядку, вечным и неизменным законам развития человека.

Роль Ф. Фребеля в создании воспитательных учреждений для дошкольников

Во второй половине XIX - начале XX в. в Европе широкое распространение получила теория дошкольного воспитания немецкого педагога Фридриха Фребеля (1782-1852).

Педагогическая система Фребеля была противоречивой. Она основывалась на идеалистической философии, утверждавшей главенство духовного начала над материальным. Воспитание понималось Фребелем как развитие у человека четырех врожденных инстинктов: деятельности, познания, художественного и религиозного.

Цель воспитания - выявление заложенного в ребенке божественного начала, присущего всем людям.

Именно такое толкование Фребель дал и принципу природосообразности. Он считал, что воспитание ничего не добавляет к тому, что дано природой, а лишь развивает заложенные в нем качества.

Придавая огромное значение дошкольному воспитанию, он считал игру основным средством развития, показал ее большую роль в физическом и психическом становлении ребенка. Исходя из природных особенностей детей, Фребель считал, что для удовлетворения потребностей ребенка в деятельности и общении с другими детьми необходимо воспитывать его в обществе сверстников. Он дал глубокое педагогическое обоснование этой идеи и многое сделал для ее популяризации и широкого распространения.

Фребель ввел термин «детский сад», ставший общепринятым во всем мире. В этом названии дошкольного учреждения, а также и в том, что воспитательницу Фребель называл «садовницей», ярко проявилась его любовь к детям, призыв к педагогам помогать ребенку зреть и развиваться, высокая оценка значения целенаправленного педагогического воздействия.

Фребель положил начало созданию системы дидактических игр и разнообразных занятий, разработал методические указания к их проведению. Он значительно обогатил практику дошкольного воспитания, разработав разнообразные приемы работы с детьми в соответствии с их возрастом. Фребель детально показал этапы формирования речи детей раннего и дошкольного возраста и выдвинул требование о том, чтобы ознакомление с предметом предшествовало его называнию. Много ценного содержалось в предложениях Фребеля о работе детей с различными материалами (палочки, мозаика, бусы, солома, бумага).

Идеи Фребеля получили широкое распространение, однако прогрессивные педагоги подвергали их критике за чрезмерную регламентацию деятельности детей, усложненность упражнений и занятий, мистическое истолкование природы ребенка.

Значение Фребеля в истории педагогики определяется тем, что он способствовал выделению дошкольной педагогики в самостоятельную отрасль науки, впервые создав теорию работы дошкольных учреждений. Он много сделал для пропаганды идеи дошкольного воспитания и широкого распространения детских садов.

3.3. Педагогические идеи и школьные проекты Французской Революции

Эпоха Просвещения предложила программу прогрессивных реформ воспитания и образования, провозгласив всеобщее право на обучение, заявив о необходимости формирования человека, который будет полезен обществу и способен отдать полученные знания на его благо.

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

Инициатор одного из школьных проектов М.Ж. Шенье (1764-1811) называл Руссо "создателем наилучшей системы воспитания". Автор другого школьного проекта якобинец Л.М. Лепелетье (1763-1793) организовал в честь Руссо торжественную манифестацию. Якобинцы, прежде всего М. Робеспьер (1758-1794), видели в числе достоинств руссоизма приверженность внеконфессиональному религиозному воспитанию. Почитатель Руссо утопист-коммунист Г. Бабеф (1760-1797) дал имена героев "Эмиля" своим детям и использовал рекомендации своего кумира при их воспитании и обучении.

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). Проект Талейрана предусматривал создание четырех ступеней школы. Первая - начальные учебные заведения, где должны были учить чтению, письму, азам французской грамматики и литературы, математике в пределах четырех арифметических действий, географии того департамента, где находилась школа. В больших городах эту программу предусматривалось дополнить черчением и геометрией. Вторая ступень - 7-летние учебные заведения в центральных городах. Их программа предполагала расширение полученных ранее знаний, а также включала логику и математику, латынь, греческий, физику, естествознание. Третья ступень - специальные учебные заведения (медицинские, военные, юридические, богословские) в главных городах департаментов. Вершиной всей системы становился институт. Первая ступень - бесплатная, остальные - платные. Учащиеся должны были самостоятельно поддерживать дисциплину. Целью школы провозглашалось пробуждение в юных питомцах инициативы, свободы, любознательности. Учебные заведения планировались как светские, но преподавание "принципов религии" объявлялось обязательным.

Но проект Талейрана плохо отвечал революционному духу времени. 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".

Открывшееся в октябре 1791 г. Законодательное собрание вернулось к обсуждению проблемы народного образования. В Комитете по образованию в 1792 г. был разработан проект, автором которого явился один из последних представителей Просвещения, экономист и политик Ж.А.Н. Кондорсе. Проект Кондорсе предусматривал для детей из народа две ступени элементарного обучения: начальную и повышенную. Четырехлетние начальные школы планировалось организовать в населенных пунктах или группе коммун с численностью населения не менее 400 жителей. Элементарные школы второй ступени предназначались для каждого города или округа с 45 тыс. населения. Сверх того предусматривалось создать систему среднего образования, представленную лицеями, а также учреждения высшего образования - институты. Учебные заведения всех типов должны были быть бесплатными. Однако образование не являлось обязательным. В целом доклад Кондорсе оказался для своего времени выдающимся демократическим документом. Он намечал преемственность между всеми ступенями школы, провозглашал равенство прав мужчин и женщин в получении образования. Французский ученый и политик начала XX в. Ж. Жорес писал: "План Кондорсе - более

широкий, более гуманный, носящий более народный характер, нежели план Талейрана".

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 конгрегации.

Хотя проект Кондорсе не был принят, но его идеи по-своему интерпретировали авторы других предложений, направленных на демократические реформы в школе (планы Шенье, Ромма, Лепелетье и др.).

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". В этот период были закрыты и подвергнуты реорганизации в соответствии с принципами светского обучения начальные школы, ранее находившиеся в ведении церкви. Из помещений оставшихся школ выносили изображения святых, уроки катехизиса заменялись "уроками революции", на которых читали "Декларацию прав человека".

Но те же якобинцы не поддержали законодательные инициативы по созданию общедоступной школы в виде интернатов - "домов национального воспитания" (проект Лепелетье) и организации преемственной системы образования (проект Ромма и план города Парижа).

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 оставлялась 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.

3.4. Школа и педагогическая мысль в Североамериканских Штатах в эпоху европейского Просвещения

Развитие педагогической мысли и школы всегда тесно связано с историей, экономическим и социально-политическим развитием страны. Становление школьного образования в северных, центральных и южных колониях европейских государств на территории Северной Америки значительно отличалось друг от друга.

Южные колонии представляли собой огромные табачные плантации, принадлежавшие английским колонистам, где люди жили на значительном друг от друга расстоянии, что делало невозможным создание школ. Богатые землевладельцы в таких условиях обучали своих детей дома, нанимая им

учителей. Продолжали обучение дети богатых, как правило, в Европе. Обучением детей рабов-негров, естественно, никто не занимался, за исключением миссионерских групп, которые организовывали их обучение с целью приобщения к чтению Библии.

Северные колонии в большинстве своем были заселены пуританами, англичанами крайне протестантского толка, которые не признавали англиканскую церковь, искавшую компромисс между католицизмом и протестантизмом, и за это преследовались в Англии. Именно они привезли с собой дух непокорства, приведший впоследствии к семилетней войне американских колоний за независимость от английского протектората, закончившейся образованием Североамериканских Штатов. В отличие от поселенцев южных колоний, они жили на близком расстоянии друг от друга, и это способствовало возникновению городов, открытию портов, развитию промышленности, что, в свою очередь, требовало хотя бы минимальной образованности населения. Эти условия явились предпосылкой появления первых общественных школ, которые организовывались за счет средств местной администрации и пожертвований частных лиц. Уже первые законодательные акты Северных Штатов свидетельствовали о стремлении соотнести школу с потребностями развивающейся промышленности и фермерского хозяйства. Можно утверждать, что уже в те времена американская школа стала пропитываться духом практицизма.

В целях распространения образования стали появляться законы, предписывающие каждой общине, насчитывающей более 50 домов, содержать за свой счет учителя для обучения детей. В общине, превышавшей 100 домов, предписывалось открывать учебные заведения по типу английской грамматической школы

В результате просветительской деятельности общин появились в значительном количестве воспитательные учреждения для маленьких детей, приходские школы, грамматические школы, благотворительные заведения, основанные миссионерами, и т.д.

Нужно отметить, что качество обучения во всех этих учебных заведениях далеко не всегда отвечало требованиям общества. Оно было формальным, велось плохо подготовленными учителями, в школе использовались различного рода наказания.

Огромное влияние на развитие школ в Америке оказала ставшая популярной в то время идея видного английского экономиста Уильяма Петти (1623–1687) о создании образовательных трудовых домов для детей всех сословий, в которых помимо элементарного образования учащимся давались бы специальные знания, полезные с экономической точки зрения, и предусматривалось их участие в производительном труде.

Начало среднему образованию в США было положено еще в 1635 г. открытием церковной общиной в Бостоне латинской грамматической школы европейского типа. Идея создания таких школ быстро распространилась и в других городах. Гордостью поселенцев Новой Англии стал Гарвардский колледж, открытый в 1636 г. и получивший свое название в честь английского

министра Дж. Гарварда, эмигрировавшего в Америку и завещавшего колледжу половину своего имущества и библиотеку. Выпускники колледжа имели возможность продолжить обучение в европейских университетах. Позже сам Гарвардский колледж приобрел статус университета.

Когда идеи просвещения, распространившиеся по всей Европе, дошли до Америки, первыми их подхватили государственные деятели.

Одной из самых самобытных фигур раннего периода американского Просвещения был Бенджамин Франклин (1706–1790). Сын бостонского ремесленника, он в двенадцатилетнем возрасте начал трудовую жизнь. Проучившись всего два года в начальной школе, он всю жизнь упорно занимался самообразованием и стал крупным ученым в области естествознания, экономики, философии, литературы. Его научная деятельность получила мировое признание, он был избран членом нескольких академий, в том числе и Российской академии наук. Б. Франклин содействовал просвещению своих сограждан, выпуская газету, основывая образовательные учреждения, открывая библиотеки и т.д. В 1728 г. в Филадельфии по его инициативе было организовано философское просветительское общество – «Клуб кожаных фартуков», которое строилось по образцу средневековой Флорентийской академии: его членом мог стать любой желающий – от подмастерья до государственного деятеля. На заседаниях общества обсуждались важнейшие проблемы морали, политики, экономики, образования.

Б. Франклин разработал проект школы, в котором не только обосновывались структура и содержание образования, но и давались подробные рекомендации по организации и методике обучения, организации физических упражнений учащихся. Он решительно критиковал схоластическую систему образования, требуя, чтобы школа обучала учащихся наукам, а не теологии, полагал, что всякая религия – это сказка, сочиненная людьми для определенных целей. Объективная реальность – это тот мир, в котором живет человек, и он должен знать прежде всего законы, по которым развивается мир, а не только Библию.

По проекту Б. Франклина, в 1751 г. в Филадельфии была открыта Академия, общеобразовательная школа, состоявшая из трех отделений: латинского, дававшего строго классическое образование, английской грамматической школы, имевшей филологическую направленность, и математического. Таким образом, учащимся предоставлялась возможность выбора интересующего их типа образования.

Эти школы были частными, в них учились как мальчики, так и девочки. Школы такого типа стали быстро распространяться по всей Америке, позднее их ученики стали готовиться к работе учителями в начальной школе.

Видным деятелем американского Просвещения был третий по счету президент Америки, автор проекта Декларации независимости Томас Джефферсон (1743–1826). Он утверждал, что если неграмотная нация мечтает быть свободной, то она мечтает о том, чего никогда не было и никогда не будет.

В 1779 г. был опубликован разработанный Т. Джефферсоном проект закона о всеобщем распространении знаний, в котором обосновывался статус

школы как всеобщей, бесплатной, обязательной. В публичных выступлениях Т. Джефферсон призывал отказаться от практики посылать молодых американцев в Европу для получения образования, аргументируя это тем, что на чужбине едва ли можно научиться полезному для своей страны и за время учебы они отвыкают от родного языка и становятся далеки от родной почвы.

С целью создания условий для развития просвещения и стимулирования самообразования широких народных масс по инициативе Т. Джефферсона в штате Виргиния была открыта первая публичная библиотека. Позже в этом же штате был основан университет, ректором которого стал сам Т. Джефферсон, превративший его в центр культуры всей южной части северных штатов Америки.

Просветительское движение в Америке, связанное с борьбой за независимость, со становлением и укреплением нового государства, явилось, безусловно, прогрессивным течением. Несмотря на противоречивость многих его положений, общечеловеческие принципы эпохи американского Просвещения и опыт их реализации оказали весьма существенное влияние на дальнейшее развитие американской педагогической мысли и становление системы образования.

3.5. Педагогическая мысль и школьные реформы в России XVII - XVIII веков

Образование в Русском государстве в XVII в.

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

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

Однако у высших сословий со второй половины XVII в. наметилось стремление давать своим детям повышенное образование, прежде всего обучать иностранным языкам. Государь и его Дума начали устанавливать дипломатические отношения с европейскими странами, принимали иностранные посольства. В боярских семьях появились учителя – иностранцы, помогавшие в овладении западной образованностью. Эта тенденция поддерживалась и царской семьей.

В конце XIV в. Юго-Западная Русь, войдя в состав Литовского государства, затем Польши, столкнулась с враждебной религией. Началась борьба между православными священнослужителями, которые учились только

по церковным книгам, и более просвещенными представителями католицизма. Одной твердости веры в этой борьбе не хватало, возникла необходимость в создании школ, дающих хорошее образование. Западные православные братства (Львовское, Виленское, Могилевское, Луцкое и др.) понимали основную функцию просвещения – как и прежде служить укреплению православной веры и церкви. Однако и им стало ясно, что без определенной школьной организации уже не обойтись.

Поэтому в братствах создавались сначала элементарные школы, затем средние и даже высшие, такие как Киево-Могилянская академия. Средние школы имели богословский характер и были как бы духовными семинариями. Школы братств являлись общественными, а не частными или семейными.

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

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

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

В 40 гг. Ф.М. Ртищеву, занимавшемуся при дворе дипломатией и хорошо знавшему Малороссию, было поручено основать при Андреевском монастыре школу по типу украинских училищ. В это же время на Украине начались гонения на православное население, и часть представителей Киево-Могилянской академии перебрались в Москву. Школа, основанная Ф.М. Ртищевым, ориентировалась в образовании на греческую школьную традицию. В содержание обучения входили греческий, польский, латинский языки, грамматика, риторика, богословие.

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

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

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

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

В 1687 г. в Москве было открыто первое собственно высшее учебное заведение – Эллино-греческая, впоследствии Славяно-греко-латинская академия. Инициатором ее создания был Симеон Полоцкий.

Учреждение ее как бы заканчивало первый, церковно-религиозный период отечественного образования. В этом учебном заведении серьезно изучалось не только богословие, но и светские науки. Московская академия была организована по образцу Киевской. Поэтому предметы преподавания были те же, и классов, как и в Киевской академии, было восемь. Обучение начиналось с подготовительного класса – славяно-российской школы, где учили азбуке, Часослову, Псалтыри и письму. После этого ученики переходили в «школу греческого книжного учения», затем приступали к изучению грамматики. Риторiku, логику, физику, пиитику изучали и на греческом, и на латинском языках. Учебники по этим предметам были составлены братьями Лихудами, которые следовали западноевропейским образцам. Главным в преподавании

было то, что все светские науки подчинялись богословию. Весь учебный материал трактовался с позиций православия. Так, риторика не столько должна была научить красиво говорить, сколько помочь ученикам научиться защищать православные духовные ценности. Поэтому в процессе обучения большое внимание уделялось проведению диспутов, заменявших в старших классах экзамены. Большие диспуты проходили два раза в год: перед Рождеством и перед летними каникулами, они были торжественны, продолжались три дня в присутствии многочисленных посетителей. Иногда устраивались религиозные представления. К преподаванию в академии допускались только русские учителя или православные греки.

Московская академия долгое время являлась единственным высшим учебным заведением, и лишь к концу XVIII в. она стала постепенно превращаться в исключительно духовное учреждение – духовную семинарию. Многие из выпускников академии стали выдающимися деятелями просвещения уже в петровскую эпоху – поэты Антиох Кантемир (1708–1744) и Карион Истомин (конец 40-х гг. XVII в. – не ранее 1718), математик Леонтий Магницкий (1669–1739). Учился в ней и М.В. Ломоносов.

Крайне отрицательно против всех новшеств в обучении и воспитании выступили старообрядцы – протопоп Аввакум (1620/1621–1682), его ученик Авраамий (казнен в 1672 г.), поп Лазарь и дьякон Федор, сожженные вместе с Аввакумом в 1682 г.

Аввакум выступал против изучения «внешних наук» и иностранных языков. Он аргументировал свою позицию словами о том, что Христос не изучал диалектики и красноречия, а потому ритор и философ не может быть христианином: «Лучше быть с сею простотою, да почиет в тебе Христос, нежели от риторства ангелом слыть без Христа». Обращаясь к боярину Федору Ртищеву, он убеждал этого государственного деятеля отказаться от латинского и греческого образования в пользу русского православия. В его представлении «христианин» и «русский» являлись синонимами. Достоинством «ученья книжного» Аввакум считал традиционный путь формирования «внутреннего человека», основные качества которого – «мужество, мудрость, правда и целомудрие». Недостаток латинской и греческой школы, по его мнению, состоял в увлечении «внешним мудрствованием» и забвении духовно-религиозного формирования человека.

Таким образом, к концу XVII в. проблема соотношения веры и знания приобрела в российском сознании особую остроту.

Дальнейшее развитие государства, церкви и общества в России привело к тому, что старый, традиционный взгляд на образование уже не удовлетворял потребностям нового времени. На смену обучению в монастырях и у частных учителей пришла организация школьного дела по западноевропейским образцам.

Школьные реформы в России XVIII в.

В XVIII в. в России была предпринята попытка создания государственной системы народного просвещения. В этот период возникали новые типы

светских школ с разным содержанием образования и направленности, реформировались традиционные учебные заведения, вводились в практику образования новые принципы его организации (классно-урочная система), впервые были разработаны в теории и применены на практике концепции светского обучения и воспитания.

Поскольку политика в области образования зависела от целей и взглядов царствующих особ на организацию просвещения в России, то в эволюции школы в XVIII в. можно условно выделить четыре периода, различающихся развитием определенных типов учебных заведений, преобладающих тенденций в общественных и педагогических взглядах на сущность и содержание школьного обучения, целями и задачами реформирования:

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

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

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

В это же время открывались и другие специализированные школы. Так, в Москве в первые десятилетия XVIII в. были открыты инженерная, артиллерийская и хирургическая школы (последняя готовила военных врачей), гимназия с обучением иностранным языкам. В 1714 г. во многих губерниях России открылись цифирные школы – начальные учебные заведения, ориентированные на освоение элементарных математических знаний. Они предназначались для обязательного обучения детей дворян, чиновников, духовенства, в них обучались мальчики в возрасте от 10 до 15 лет. Программа этих школ состояла из последовательного обучения счету, арифметике, основам геометрии, грамоте; учащиеся обеспечивались учебными пособиями, а учителям выплачивалось жалование. Цифирные школы выпускали подготовленные технические кадры для развивающегося производства.

В 1721 г. при непосредственном участии В.Н. Татищева на Урале были организованы первые собственно профессиональные горнозаводские школы, просуществовавшие вплоть до конца XIX в.

Кроме того, появляются частные учебные заведения по образцу лучших западных школ, к ним можно отнести учебные заведения Н. Швиммера и Э. Глюка.

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

В эпоху Петра I новое направление получили организация и содержание семейного воспитания, особенно в среде дворянства, купечества и зажиточного городского населения. Поскольку в обществе сложились новые мировоззренческие приоритеты, повлиявшие на быт и сознание людей и продиктованные западно-европейскими влияниями и модой, особенно на все французское, стало важным обучать детей этикету, иностранным языкам,

приобщать их к западноевропейской моде и т. д. В допетровскую эпоху корпус домашнего учительства формировался в основном из отставных унтер-офицеров, канцелярских служащих, причетников приходских церквей, они не могли в полной мере удовлетворить новые потребности и желания родителей, касающиеся образования детей.

XVIII в. можно по праву назвать веком гувернерства: и у знатных, и у небогатых людей было стремление воспитать детей «по-европейски». Однако под образованием зачастую понималось обучение детей иностранным языкам, манерам, танцам, знание наук считалось необязательным.

Нужно сказать, что в аристократических семьях уровень домашнего образования был традиционно высоким. Так, наиболее просвещенные дворяне внимательно относились к кандидатуре гувернера, а некоторые старались выписать из-за границы в качестве домашних учителей профессоров ведущих европейских университетов. Вместе с тем отсутствие контроля за домашним образованием со стороны государства, несомненно, оказывало отрицательное влияние на содержательную сторону семейного воспитания. Особенно наглядно это проявлялось в среде мелкопоместного дворянства, купечества и мещанства. Именно ситуацию участия в воспитании детей непрофессионального педагога-иностранца описал А.С. Пушкин в повести «Капитанская дочка», в которой гувернером главного героя стал месье Бопре, «бывший в отечестве своим парикмахером, потом в Пруссии солдатом, затем приехал в Россию и сделался учителем». Столь яркое описание состояния гувернерства в некоторых семьях имело реальные основания.

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

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

Философ, историк, общественный деятель Василий Никитич Татищев (1686–1750) известен своими педагогическими сочинениями и просветительской деятельностью. Под его руководством была открыта первая горно-заводская школа в г. Екатеринбурге, а затем возникла целая сеть подобных училищ. По мнению В.Н. Татищева, в процессе развития ребенка образование не должно быть узко специальным: профессиональные умения и навыки должны выстраиваться на ранее заложенной базе общего образования.

В 1733 г. в сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» В.Н. Татищев высоко оценил значение просвещения для Российского государства. Определяя содержание обучения, один из первых русских мыслителей настаивал на исключительно светском характере обучения, вынося духовный компонент за рамки государственного образования. Главными школьными дисциплинами, по мысли Татищева, должны были стать письмо, грамматика родного языка, риторика, иностранные языки, математика, физика, биологические науки, история, право, медицинские и военные знания.

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

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

Для подготовки дворянства к военной службе в офицерском звании в 1731 г. в Петербурге был открыт первый кадетский корпус. Здесь обучались дети «шляхты» – благородного дворянства (поэтому часто кадетские корпуса назывались шляхетскими) в возрасте от 13 до 18 лет, от поступающих требовалось умение читать и писать по-русски. Несмотря на военный уклон, корпус готовил и чиновников для государственной службы. В организации обучения выделялось четыре класса, которые означали совокупность предметов, необходимых для изучения. Так, в 4 классе обучали русскому языку, чистописанию, латыни, арифметике; в III классе – грамматике, геометрии, географии; во II классе к общеобразовательным предметам добавлялись специальные: фортификация, артиллерия, история, риторика, право, мораль, геральдика, политические и военные науки; в I классе в зависимости от способностей и прилежания выбиралась военная или гражданская профессия и в соответствии с этим строилось обучение кадетов. В каждом из классов обучение было индивидуальным и продолжалось столько времени, сколько было необходимо для овладения юношами учебных дисциплин, поэтому в классах могли учиться разновозрастные молодые люди. Кроме того, все кадеты занимались предметами эстетической направленности,

иностранными языками, фехтованием, строевой выучкой и т. п. Позднее по образцу Сухопутного шляхетского корпуса возник Морской кадетский корпус. Военная подготовка юношей для несения солдатской службы осуществлялась в пехотных гарнизонных школах и артиллерийских арифметических школах.

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

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

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

эгоистической и «высшей» – духовной, патриотической составляющей, отсюда он выводил цель просвещения, заключающуюся в научном образовании человека, которое должно привести отрока к пониманию главенства общественной пользы над личными интересами. Ломоносов выступал за создание национальной системы образования, против засилья учителей-иностранцев.

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

В период правления Екатерины II появляются новые типы учебно-воспитательных учреждений.

В 1763 г. по инициативе И.И. Бецкого в Москве открылся воспитательный дом, а позже такие же дома начали создаваться по всей России. В этих заведениях воспитывались дети от 5 до 20 лет. Предполагалось, что там будет создана особая воспитательная среда, позволяющая защитить ребенка от негативных влияний общества.

В 1764–1765 гг. открываются воспитательные учреждения для мальчиков при Академии художеств и Академии наук, в 1764 г. – учебно-воспитательное учреждение повышенного типа для образования женщин – Институт благородных девиц в Петербурге при Смольном монастыре, в 1772 г. – Коммерческое училище для подготовки специалистов в области торговли и промышленности. Общими для всех этих учебных заведений были запрещение телесных наказаний, запугивания детей, индивидуальный подход в оценке каждого учащегося, ориентация на развитие личности воспитанника.

Сама Екатерина II со вниманием относилась к вопросам обучения и воспитания, изучила трактат Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», восприняв идею воспитания ребенка в изоляции от общества, была автором педагогических сочинений «Выбранные российские пословицы» и «Продолжение начального учения». Таким образом, в 1760-1780-е гг. в России сложились объективные предпосылки к созданию единообразной, стройной государственной системы образования на основе всеобщего просвещения.

На первом этапе екатерининских реформ на сущность и содержание преобразований значительное влияние оказал Иван Иванович Бецкой (1704–1795) – общественный деятель, педагог, получивший образование во Франции и воспринявший прогрессивные просветительские взгляды. Он полностью

разделял идею Екатерины II о необходимости воспитания «новой породы людей» в закрытых учебных заведениях сословного характера. Эти идеи И.И. Бецкой начал реализовывать с создания новых типов учебно-воспитательных учреждений. Он рекомендовал в содержании образования ориентироваться на лучшие европейские образцы, а в воспитании главное внимание уделять нравственному становлению личности ребенка. По мнению Бецкого, среди качеств, необходимых человеку, следует уделять внимание воспитанию трудолюбия, учтивости, благонравия и т. п. Однако отсутствие в России специально подготовленных учителей и оторванность от жизни учебных заведений закрытого типа не дали реализоваться планам И.И. Бецкого в области образования.

4. Четвертый период в развитии отечественного образования начался с реформы 1782–1786 гг. и продолжался до конца века. В это время была предпринята первая попытка создания государственной системы образования в России. Для подготовки школьной реформы была создана Комиссия об учреждении народных училищ, Екатерина II предложила выдающимся педагогам и общественным деятелям создать проект развития народного образования в России. В Комиссию были поданы проект Дильтея об учреждении разных училищ (1764) и проект организации государственных гимназий (1766).

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

Началом женского образования в России можно считать середину XVIII в., когда был создан Смольный институт благородных девиц и появилось несколько пансионов для девушек. Смольный институт был любимым детищем императрицы Екатерины II. Организация института стала началом

планомерного воспитания русской женщины. Главным принципом первого института было воспитание в красоте и радости. После смерти императрицы Екатерины главенствующим над всеми благотворительными и женскими учебными заведениями России перешло к императрице Марии Федоровне, которая способствовала дальнейшему развитию женского образования.

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

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

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

ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 3

Задание с выбором одного правильного ответа

1. Английский философ, просветитель, государственный деятель, создатель теории «чистой доски»

- Р. Декарт
- Ф. Бэкон
- Д. Локк
- Т. Гоббс

2. Задача воспитания по Локку

- воспитание джентльмена
- сенсуализм
- подчинение веры разуму
- развитие рационального мышления

3. Автор идеи свободного воспитания

- Ж.Ж. Руссо
- И.Г. Песталоцци
- Ф. Фребель
- Бенджамин Франклин

4. Укажите произведение, автором которого не является И.Г. Песталоцци

- «Лингард и Гертруда»
- "Эмиль, или о воспитании"
- «Как Гертруда учит своих детей»
- «Лебединая песня»

5. Автор теории «элементарного образования»

- Ж.Ж. Руссо
- И.Г. Песталоцци
- Д. Локк
- Ф. Фребель

6. Основатель Киево-Могилянской академии

- Петр Могила
- Ф.М. Ртищев
- Симеон Полоцкий
- Леонтий Магницкий

7. Основатель Славяно-греко-латинская академии

- Симеон Полоцкий

- Карион Истомин
- Петр Могила
- протопоп Аввакум

8. Выдающийся русский педагог, создатель «Арифметики»

- Л. Ф. Магницкий
- В.Н. Татищев
- М.В. Ломоносов
- И.И. Бецкой

9. В 1763 г. по инициативе И.И. Бецкого в Москве открывается

- Воспитательный дом
- Институт благородных девиц
- Учительская семинария
- Московский университет

10. Русский писатель, просветитель, общественный деятель, издававший издавал первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума»

- И.И. Бецкой
- Ф.И. Янкович де Миерево
- И.И. Фильберг
- Н. И.Новиков

11. Смольный институт благородных девиц, положивший начало женского образования в России, создан

- в середине 16в.
- в середине 17 в.
- в середине 18 в.
- в середине 19 в.

12. Где в 1721 г. при непосредственном участии В.Н. Татищева были организованы первые профессиональные горнозаводские школы

- на Урале
- на Украине
- на Алтае
- в Приморье

13. Ученый-энциклопедист, считавший главной целью гармоничного развития личности воспитание «сынов Отечества», основанное на учете психологических особенностей ребенка

14. М.В. Ломоносов
- В.Н. Татищев

- И.И. Бецкой
- Ф.М. Ртищев

15. «Народный проповедник», «отец сирот», жизненным кредо которым было: «Все для других, ничего для себя»

- И.Ф. Гербарт;
- Ф. Фребель;
- Ф. Дистервег;
- И. Песталоцци

16. 18 век в России представлен культурным течением

- Возрождения
- Просвещения
- Декаданса
- Реформации

17. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо направлен

- на общественное образование
- на религиозное образование
- разностороннее образование
- на естественное воспитание

18. Школа математических и навигацких наук, создание которой ознаменовало появление реальных училищ в России, была открыта

- в 1701 г.
- в 1711 г.
- в 1721 г.
- в 1731 г.

19. Монарх-реформатор первой половины XVIII, «прорубивший окно в Европу»

- Петр 1
- Александр 2
- Иван Грозный
- Николай 2

РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В XIX В.

4.1. Школа и педагогическая мысль в странах западной Европы и США в XIX в.

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

Педагогические взгляды и деятельность И.Г. Песталоцци повлияли на дальнейшее развитие мировой педагогической науки.

Последователь Песталоцци, педагог Фридрих Фребель (1782–1852) в 1838 г. создал первое учреждение дошкольного образования – детский сад. Педагог считал, что внутренний мир человека посредством воспитания перетекает в мир внешний, поэтому цели воспитания – раскрытие в себе божественного начала и актуализация его в творческой деятельности. Большое внимание Ф. Фребель уделял творчеству в процессе развития детской личности, эти идеи были изложены в его главном педагогическом сочинении – «Воспитание человека» (1826). Педагог считал, что главное в человеке – это его творческое начало, которое присутствует в каждом ребенке, и воспитание должно развивать эти творческие задатки. Ф. Фребель был уверен, что ребенок в своем творческом развитии повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания, эту его идею разделял и К.Д. Ушинский самодеятельности. Впервые в истории мировой педагогики Ф. Фребель разработал целостную, методически детально разработанную, оснащенную практическими пособиями систему дошкольного воспитания. В содержание детского образования он включал знания из области искусства, естествознания, обучение «способам использования природных ресурсов» и «простой и более сложной обработки», элементарные знания естественной истории, истории человечества и отдельных стран, математики, языков. Ф. Фребель разработал систему средств развития ребенка в раннем возрасте и предложил в качестве инструмента использовать «дары» – шар, куб, цилиндр, на основе которых была выстроена целостная система развивающих занятий: работа со строительным материалом на основе «даров», подвижные игры, лепка, плетение из бумаги, вырезание, вышивание, выкладывание и конструирование из различных материалов. Эта система до сегодняшнего времени в наиболее общих моментах используется в практике дошкольного образования и играет важную роль в процессе сенсорного, умственного развития ребенка.

Немецкий педагог и просветитель, автор около 400 педагогических работ Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866) учился в Гейдельбергском, Герборнском и Тюбингском университетах, получил степень доктора философии, был учителем классической гимназии, директором учительских гимназий. За огромный вклад в развитие народного образования и стремление к объединению немецкого учительства он был

назван «учителем немецких учителей». По мысли исследователей наследия Ф.А. Дистервега (В.А. Ротенберг, С.А. Фрумов, А.И. Пискунов и др.), достоинство его теории состоит не в особой оригинальности, а в блестящей интерпретации и популяризации идей Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци. Основным педагогическим трудом Ф.А. Дистервега – «Руководство к образованию немецких учителей» (1835), в нем педагог теоретически обосновал и усовершенствовал идеи развивающего и воспитывающего обучения. Дистервег настойчиво выступал за светскую школу и невмешательство церкви в образовательный процесс, выдвинул требование единой народной (национальной) школы.

По мнению Ф.А. Дистервега, в организации процесса воспитания ведущую роль играют три принципа – природосообразности, культуросообразности и самодеятельности.

Использование принципа природосообразности в педагогике предполагает признание ценности и целесообразности природной организации человека. Дистервег подчеркивал, что, только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоничное развитие детей, видел в психологии «основу науки о воспитании», полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию, включал в задачи воспитания обеспечение этого самостоятельного развития.

Педагог рассмотрел воспитание как историческое явление и сделал вывод, что состояние культуры народа каждого периода времени тоже влияет на развитие личности воспитанников. Таким образом, принцип культуросообразности означает, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и где ему предстоит жить, ибо педагогика – часть человеческой культуры. Требование культуросообразности у Ф.А. Дистервега означает необходимость учитывать в содержании воспитания исторически достигнутый уровень культуры и воспитательный идеал общества.

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

Ф.А. Дистервег разработал правила, охватывающие все стороны процесса обучения в школе, обратил внимание на решающую роль учителя в реализации развивающих задач обучения, призывал учителя бороться за высокую культуру речи учащихся и постоянно заниматься

самообразованием, освобождаться от рутинных приемов преподавания, работать творчески, никогда не отказываться от самостоятельности мышления.

Немецкий философ, педагог, психолог, математик Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841) стал первым мыслителем, представившим педагогику как самостоятельную науку. Окончив университет, Герbart читал лекции по философии и получил звание профессора. Его основные педагогические труды: «Первые лекции по педагогике» (1835), «Общая педагогика» (1806).

Воспитание нравственности является системообразующим элементом всей педагогической системы Герbartа и его представлений о гармоническом развитии сил и способностей личности. По Герbartу, цель воспитания может быть обозначена лишь одним словом – «добродетель».

Педагог сформулировал пять этических идей, которые являются основой всеобщей морали:

- идея внутренней свободы, делающая человека цельным;
- идея совершенства, совмещающая в себе силу и энергию воли, дающая «внутреннюю гармонию»;
- идея благорасположения, заключающаяся в согласовании воли одного человека с волей других людей;
- идея права, применяемая в случае конфликта двух или нескольких волей;
- идея справедливости, служащая руководящим началом при суждении о награде тому, кто оказывает услуги обществу, или о наказании того, кто нарушает его законы.

Важную роль в нравственном воспитании Герbart отводил религии, которая должна внушать человеку чувство зависимости от «высших сил».

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

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

К нравственному воспитанию в теории И.Ф. Герbartа тесно примыкает управление, задача которого состоит в выработке внешней дисциплины и приучении детей к порядку. Основными средствами управления педагог называл надзор, приказание, запрещение, наказания, вплоть до телесных, а также умение занять ребенка. Вспомогательную роль в управлении он отводил авторитету и любви воспитателя, причем авторитет должен принадлежать

отцу, а любовь – матери. Во второй половине XIX в. односторонняя трактовка гербартинского управления была использована сторонниками авторитарного образования.

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

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

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

Педагогическая теория И.Ф. Гербарта – в особенности его теоретическое обоснование педагогики, идея воспитывающего обучения и разработки

методов, приемов, учитывающих воспитательные возможности учебных предметов, – оказала большое влияние на последующее развитие теории и практики воспитания во многих странах.

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

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

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

Начало XIX в. ознаменовалось в России либеральными реформами императора Александра I. Правительство уделяло пристальное внимание развитию образования в Империи. Среди других министерств, учрежденных императором в 1802 г., было создано Министерство народного просвещения, которое возглавило реформу, нацеленную на создание в России системы государственного образования. В «Предварительных правилах народного просвещения» (1803), а затем и в «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» (1804) говорилось о том, что «для нравственного просвещения граждан, соответственно обязанностям каждого состояния, определяется четыре рода училищ, а именно: 1) приходские, 2) уездные, 3) губернские, или гимназии, 4) университеты».

Основными принципами народного образования провозглашались бессловность, бесплатность и общедоступность. Согласно «Уставу...» Россия делилась на шесть учебных округов по числу университетов.

Кроме уже существующих Московского, Виленского и Дерптского, в 1804–1805 гг. были открыты университеты в Казани и Харькове и главный педагогический институт в Петербурге, который в 1819 г. был преобразован в университет.

Уставом вводилась строгая зависимость звеньев народного образования: приходские училища подчинялись смотрителю уездного училища, уездные училища – директору гимназии, гимназии – ректору университета, университет – попечителю учебного округа.

Приходские училища предполагали начальный уровень образования со сроком обучения в один год, они открывались по одному на приход (административная церковная единица) в каждом городе или селении. В программу обучения приходских училищ входили закон Божий и нравоучение, чтение, письмо, первые действия арифметики, а также чтение некоторых разделов из книги «О должностях человека и гражданина», занятия проводились по девять часов в неделю. Уездные училища

открывались в уездных и губернских городах, имели срок обучения два года и давали углубленную подготовку детям, закончившим приходские училища. Организованные ранее в ходе реформы конца XVIII в. малые училища преобразовывались в уездные, создавались новые. Содержание образования в уездных училищах было представлено законом Божиим, изучением книги «О должностях человека и гражданина», российской грамматикой, всеобщей и русской географией, всеобщей и русской историей, арифметикой, основами геометрии, физики и естественной истории, начальными правилами технологии, относящимися к хозяйству края и его промышленности, рисованием. В школе преподавали всего два учителя, насыщенная программа не давала возможности глубокого овладения знаниями по многим предметам.

Гимназии открывались в губернских городах, курс обучения в них составлял четыре года, они представляли собой среднюю ступень обучения, следующую за уездным училищем.

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

Университетам предоставлялась автономия, включавшая право избрания ректора, деканов и назначения профессоров, выборного университетского суда. Высшая школа осуществляла функции административного управления учебными заведениями, входящими в округ, в школы высылались с инспекцией профессора. В целом реформа стимулировала создание большого числа новых учебных заведений и распространение просвещения.

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

В 1817 г. Министерство народного просвещения было преобразовано в Министерство духовных дел и образования. В 1819 г. были изменены планы училищ и гимназий, введено обязательное чтение Священного Писания, изъяты философия, статистика, естественное право, этика и т. д. При князе А.Н. Голицыне, ставшем в 1817 г. министром народного просвещения и духовных дел, в основу образования были положены религиозные принципы.

Целью умственного развития провозглашалось соединение веры и знания, в учебных заведениях всех ступеней огромное внимание уделялось изучению догм Священного Писания. Эти изменения в известной степени являли собой правительственную реакцию на «западное вольнодумство», проникновение которого в Россию резко усилилось после войны 1812–1814 гг., а также на все более возрастающее реформаторское и революционное брожение общества, самодержавно-крепостнические основы которого переживали острейший кризис. В 1819 г. была введена плата за обучение в гимназиях, приходских и уездных училищах, внесены изменения в учебные планы начальных училищ, введено «чтение из Священного Писания», запрещено преподавание естествознания. Значительно пострадала университетская автономия.

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

Начало второго периода в развитии образования в XIX в. связано со временем правления Николая I (годы правления – 1825–1855), в царствование которого система образования и школьная политика претерпели важные изменения. Новый император стремился выработать «единообразную» школьную политику, которая была бы направлена на укрепление общественной стабильности. Министром просвещения был назначен граф Ливен, который осуществил подобный курс в новом «Уставе о начальных и средних школах» (1828), наметившем пути реформирования образования.

В «Уставе...» подтверждалась существовавшая четырехуровневая система образования и провозглашался принцип – «каждому сословию свой уровень образования». В соответствии с этим приходские училища предназначались для низших сословий, уездные – для детей купцов, ремесленников и прочих «городских обывателей», гимназии – для детей дворян и чиновников. Школьная жизнь проходила под строгим надзором начальства и полиции. За проступки полагались всяческие меры взыскания, в том числе розга, исключение из школы, а для преподавателей – увольнение со службы.

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

Таким образом, в результате реформ второй четверти XIX в. каждый тип школы приобретал законченный характер и был предназначен для обслуживания населения определенного сословия. Преемственная связь

между учебными заведениями, введенная в 1804 г., была отменена, и доступ детей податного сословия в среднюю и высшую школу затруднен. Приходские училища, рассчитанные на мальчиков и девочек из «самых низших состояний», не должны были готовить их к уездным училищам. Уездные училища, предназначенные для детей купцов, ремесленников, мещан и других городских жителей, не относящихся к дворянству, стали теперь трехклассными учебными заведениями. В них изучались закон Божий, священная и церковная история, русский язык, арифметика, геометрия (до стереометрии) без доказательств, география, сокращенная всеобщая и российская история, чистописание, черчение и рисование. Преподавание физики и естествознания было прекращено, а математика должна была преподаваться догматически. Чтобы отвлечь детей непривилегированных городских сословий от поступления в гимназии, при уездных училищах разрешалось открывать дополнительные курсы, где желающие продолжать учение могли получить какую-либо профессию.

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

С начала 1830-х гг. в селениях, где жили государственные и удельные крестьяне, ведомством государственных имуществ и удельным ведомством создавались начальные школы. Их задачей стало обучение крестьянских детей грамоте и подготовка писарей и счетных работников для учреждений, которые управляли крестьянами. В этих школах большое внимание уделялось выработке у учащихся хорошего почерка и овладению ими устным счетом. Школы существовали за счет общественных сборов с крестьян, к 1858 г. их было создано 2975. Школами для государственных крестьян занимался Ученый комитет министерства государственных имуществ, в котором около четверти века (1832–1862) работал в должности

старшего члена Комитета по народному образованию видный общественный деятель, писатель, выдающийся педагог-просветитель В.Ф. Одоевский (1804–1868). Он осуществлял педагогическое руководство учебной деятельностью сельских училищ государственных крестьян.

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

Образование подрастающего поколения в XIX в. характеризуется вниманием к деятельности учителей-иностранцев и принятием мер в защиту отечественного образования. Указ Николая I, изданный в 1831 г., обязывал повысить надзор за частными учебными заведениями и учителями-иностранцами. До педагогической деятельности допускались учителя-иностранцы и наставники, имеющие аттестаты русских университетов и дополнительные положительные характеристики. В России складывалась система среднего педагогического образования, в основном женского, которая составила серьезную конкуренцию учителям-иностранцам в сфере семейного воспитания.

С начала 1860-х гг. начинается третий период в развитии отечественного образования, характеризующийся подготовкой новой реформы. В это время в России произошли огромные политические преобразования, существенно повлиявшие на нравственный климат в обществе.

Передовые общественные деятели того времени рассматривали отмену крепостного права (1861) как важнейшее условие для нравственного развития народа и страны, необходимую предпосылку для борьбы за дальнейший прогресс. В сознание русского человека стала внедряться мысль о единстве и равноправии всех людей, о достоинстве всякой человеческой личности, необходимости внимательного и гуманного отношения к ее нуждам и запросам. Освобождение личности от сословных, бытовых, семейных, религиозных пут становится главной задачей поколения интеллигенции 1860-х гг.

Реформы этого периода вызвали чрезвычайно широкое демократическое движение, мощный духовный подъем русского общества, стремление передовых деятелей того времени активно участвовать в обновлении российской действительности, направить ее развитие в соответствии со своими представлениями и идеалами, породили надежду на скорую и полную гибель «прошлых времен». В то время Россия в буквальном смысле слова изнемогала под бременем усиленных надежд, возбужденных крестьянской реформой и теми преобразованиями, которые ожидалась вслед за нею. «Все ждали, все говорили: золотой век не позади нас, а впереди», – писал М.Е. Салтыков-Щедрин. Важнейшим средством освобождения и

развития личности признавалось просвещение. Вера в силу просвещения была свойственна всем жаждавшим обновления русского общества. Широко распространилась идея о необходимости отстаивать интересы народных масс, прежде всего крестьян, о выполнении «долга» перед народом. Этот долг мог быть уплачен прежде всего в форме распространения образования и культуры в народных массах. С этим связано участие широких кругов интеллигенции в культурно-просветительской работе, создание воскресных школ, возникновение специальных издательств, развитие педагогической журналистики и т. п.

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

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

Особую роль в развитии педагогической мысли, в совершенствовании методов воспитания и обучения играли учительские съезды. Первый учительский съезд состоялся в 1867 г. в Александровском уезде Екатеринославской губернии. В 1870 г. проходил съезд учителей в Симферополе; в его работе принимал участие К.Д. Ушинский. Съезд при Всероссийской политехнической выставке в 1872 г. собрал около 700 участников, перед которыми выступили видные педагоги и методисты. В пореформенный период больше внимания стало уделяться и педагогическому образованию. Получили распространение 4-6-недельные

педагогические курсы повышения квалификации учителей начальной школы. К.Д. Ушинский разработал план подготовки учителей начальной школы. По этому плану строили работу все земские учительские семинарии и школы. Он же высказал идею создания в университетах педагогических факультетов. Все это стимулировало внимание к улучшению педагогического образования. В целом наиболее значительное развитие школы и педагогики в России в XIX в. пришлось на его вторую половину и являлось результатом крупномасштабного реформирования.

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

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

В том же году издается «Положение о земских учреждениях», по которому земства могли открывать начальные школы и содержать их в хозяйственном отношении. За первые десять лет своего существования земства создали значительную сеть начальных сельских школ. В некоторых земствах организовывалась подготовка народных учителей в земских учительских школах, проводились курсы и съезды учителей, устраивались пришкольные библиотеки. Однако права земств были ограничены и сводились преимущественно к решению финансово-хозяйственных вопросов, земства не имели права вмешиваться в учебно-воспитательный процесс и деятельность школ. Земские школы относились к числу министерских школ и официально именовались «начальными народными училищами в губерниях, на которые распространяется действие Положения о

земских учреждениях». Среди населения они пользовались большей популярностью, чем другие начальные школы. Именно земские школы сыграли большую роль в распространении образования среди крестьян. Земства благодаря хорошей оплате труда могли приглашать на работу учителей со специальным педагогическим образованием. При появлении возможности в земских школах расширился круг изучаемых детьми предметов, чаще всего за счет включения реальных знаний. Земство заботилось о развитии в школах прикладных знаний. Для этого при некоторых школах организовывались ремесленные классы, разводились питомники, пчельники, практиковалось земледелие, организовывались низшие сельскохозяйственные школы и практические фермы. Учителя, расширявшие официально действующую программу, стремились к всестороннему образованию своих учеников, а также к использованию новых, более эффективных методов преподавания. Земские школы могли по праву считаться учебными заведениями, предлагающими высокий уровень начального образования.

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

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

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

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

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

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

В 1871 г. был издан новый Устав гимназий, по которому все мужские гимназии были преобразованы в классические. Образование в них строилось вокруг гуманитарных предметов – древних языков, словесности, грамматики и др. В 1872 г. был издан Устав реальных училищ – средних школ с 6-7-летним сроком обучения. В последних классах училища предполагалась

специализированная подготовка на коммерческом, механико-техническом или общем отделениях. В 1888 г. реальные училища с ликвидацией профессионально ориентированных отделений стали общеобразовательными учебными заведениями.

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

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

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

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

В 1860-е гг. разворачивается деятельность основателя русской школы научной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870). Педагогическую деятельность К.Д. Ушинский начал учителем словесности Гатчинского сиротского института, затем работал инспектором Смольного института благородных девиц. При его непосредственном участии был изменен учебный план института, куда вошли родной язык и литература, предметы естественно-научного цикла. К.Д. Ушинскому удалось осмыслить в целостном единстве педагогические явления в неразрывном единстве теории и практики. «Пустая, ни на чем не основанная, теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может

отказаться от мысли», – писал он. В своем масштабном труде «Человек как предмет воспитания» (1868–1869) Ушинский, рассматривая важнейшие методологические проблемы педагогики, предложил новый антропологический подход к воспитанию человека. По его мнению, предметом педагогики является человек во всей совокупности его проявлений, следовательно, чтобы выстроить процесс воспитания с учетом всех его физиологических, психологических, социальных и других особенностей, необходимо некое целостное знание о человеке. Такое целостное антропологическое знание дает возможность определить содержание обучения и воспитания, эффективные методы и формы его организации, что обуславливает оптимальное развитие ребенка. «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния», – писал Ушинский.

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

разработал систему факторов и средств нравственного воспитания, среди которых он выделял личный пример и личность учителя, предупреждение, поощрение, педагогический такт, убеждение; высказывал мысли о необходимости взаимодействия школы и семьи в воспитании ребенка.

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

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

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

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

Просветитель, общественный деятель, педагог Василий Яковлевич Стоюнин (1826–1888) создал работы по истории педагогики и образования: «Развитие педагогических идей в России в XIX в.», «Воспитание русской женщины», «Из истории воспитания в России в начале 19-го столетия», «Наша семья и ее исторические судьбы». В воспитании ребенка он призывал

ориентироваться на высокие идеалы и истинную нравственность, присущие русскому народу, считал, что в практике обучения сильно влияние западной методики и это негативно сказывается на преподавании русской истории, родного языка и литературы. Одно из видных мест в теоретическом и практическом наследии педагога занимает вопрос женского воспитания.

По мнению В.Я. Стоюнина, современной ему семье недостает образованной и нравственно чистой матери, которая могла бы понять новые, лучшие стремления своих детей. «Мариинская женская гимназия в Санкт-Петербурге с первых дней обнаружила, какая сильная была потребность в небогатых семьях образовывать дочерей наравне с сыновьями. Она была первым призывом всех городских сословий к образованию женщины и будущих матерей семейств, а следственно, и к нравственному возвышению русской семьи, без чего нельзя было ожидать и усовершенствования общественной нравственности», – писал педагог о значении образования для женщины. С отменой крепостного права, казалось бы, должны были появиться и надежды на возобновление в семейных отношениях духовного развития, оздоровление общества в целом. Именно в то время В.Я. Стоюнин писал о возможности при новых условиях перерождения русской семьи, отмечая, что воспитание не должно быть односторонним, замкнутым только в рамках семьи. Он горячо отстаивал самую тесную связь семьи со школой, с учителем, опыт, наблюдения, выводы которых «вносили бы жизнь в семейно-воспитательное дело, чтоб оно было делом не бездушным, машинным, а живым и разумным».

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

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

Философ, писатель, просветитель, педагог Лев Николаевич Толстой (1828–1910) видел идеал воспитания в развитии духовного, нравственного, творческого, деятельностного человека. Для этого, говорил он, каждая школа должна стать «лабораторией творческого труда учителей и учащихся», и

«только на этих фактах, наблюдениях и выводах, а не на кабинетных теориях может построиться здание нашего будущего народного образования». В трактовке развития человека, взаимосвязанного с эволюцией культуры, Толстой использовал понятие деятельности и сформулировал гипотезу о том, что сознание ребенка формируется в результате всестороннего раскрытия всех его творческих сил, личностных свойств в различных видах совместной деятельности учителя и ученика. Он замечал, что «разум сам по себе ничего не значит. Большое заблуждение думать, что человек совершенен и разум может открыть ему все_ разум ничего не может видеть вне времени и пространства».

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

В философско-педагогических взглядах Л.Н. Толстого видное место занимала проблема свободы в воспитании и образовании детей. Мысли великого педагога о свободе ребенка в процессе обучения и воспитания явились протестом против существовавшей казенной практики русского и зарубежного образования. Свободное воспитание, по Толстому, это воспитание, представляющее собой процесс создания благоприятных условий, способствующих созреванию личности воспитанника и развитию его природных задатков. Защищая принцип свободного воспитания, Толстой придавал исключительно большое значение бережному отношению учителей к детскому мышлению и речи учащихся, в которой он весьма ценил оригинальность языка детей, отражавшего непосредственность, яркость и наглядность их мышления, тем самым развивая природные задатки детей. По мнению Толстого, свободное воспитание будет содействовать развитию природных задатков ребенка и поможет ему самостоятельно выработать нравственные убеждения. Вместе с тем он подчеркивал, что «свобода не может быть дана человеку человеком. Каждый человек только сам может освободить себя». В трактовке Толстого свобода в воспитании находится в зависимости от высших религиозных и нравственных ценностей. Религия и нравственность должны быть усвоены учащимися как два главных предмета преподавания. Задача учителя заключается не в том, чтобы принудительно

формировать личность ребенка, а в том, чтобы содействовать его свободному развитию. Если педагог сознательно или бессознательно оказывает воспитательное влияние на учащихся, он не имеет права настаивать на том, чтобы ученики в обязательном порядке усваивали его взгляды.

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

ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 4

Задание с выбором одного правильного ответа

1. Педагог, последователь Песталоцци, в 1838 г. создавший первое учреждение дошкольного образования – детский сад
 - Ф. Фребель
 - К.Д. Ушинский
 - Ф.А. Дистервег
 - В.А. Ротенберг

2. «Учитель немецких учителей»
 - Ф.А. Дистервег
 - Ф. Фребель
 - И. Ф. Гербарт
 - И.Г. Песталоцци

3. Немецкий философ, педагог, психолог, математик, представивший педагогику как самостоятельную науку
 - И. Ф. Гербарт
 - Ф. Фребель
 - Ф.А. Дистервег
 - Г. Кершенштейнер

4. Учебные заведения в России 19 века, предполагавшие начальный уровень образования со сроком обучения в один год
 - приходские училища
 - гимназии
 - уездные училища
 - университеты

5. В 1810 г. Александр I учредил учебное заведение для детей высшего дворянства, совмещавшее среднюю и высшую ступень образования
 - Царскосельский лицей
 - Педагогический институт в Петербурге,
 - Виленский университет
 - Смольный институт благородных девиц

6. «Учитель русских учителей»
 - К.Д. Ушинский
 - Н.Х. Вессель
 - П.Ф. Каптерев
 - Н.И. Пирогов

7. Известный русский хирург, разрабатывающий вопросы методики преподавания в высшей школе и активно выступавший против телесных наказаний

- К.Д. Ушинский
- П.Ф. Каптерев
- Н.И. Пирогов
- Г. Кершенштейнер

8. Основатель русской школы научной педагогики, работал инспектором Смольного института благородных девиц.

- К.Д. Ушинский
- В. Я. Стоюнин
- Г. Кершенштейнер
- К. Н. Вентцель

9. Создатель религиозно-педагогической концепции сельской народной школы, основанной на национальных традициях православной духовности

- С. А.Рачинский
- В. В. Розанов
- В. Я. Стоюнин
- П.Ф. Каптерев

10. Создатель школы в Ясной поляне

- Л.Н. Толстой
- С. А.Рачинский
- В. В. Розанов
- В. Я. Стоюнин

11. Кто из русских мыслителей XIX века являлся продолжателем идей Ж.-Ж.Руссо?

- К.Д.Ушинский
- Н.Г.Чернышевский
- Н.А.Добролюбов
- Л.Н.Толстой

12. Кто из русских мыслителей начала 19 века настаивал на идее воспитывающего обучения и защите прав ребенка?

- И.Писарев
- Н.Г.Чернышевский
- Н.А.Добролюбов
- Н.И.Пирогов

13. Укажите, кто из перечисленных педагогов не состоял в Санкт-Петербургском педагогическом обществе

- К.Д. Ушинский
- Н.Х. Вессель
- П.Ф. Каптерев
- И.Ф. Гербарт

14. Этот принцип воспитания, по мнению Ф.А. Дистервега означает, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и где ему предстоит жить

- принцип культуросообразности
- принцип природосообразности
- принцип самодеятельности
- принцип наглядности

15. Создатель основ развивающего обучения

- К.Д. Ушинский
- Ф.А. Дистервег
- И.Ф. Гербарт
- Ж.-Ж.Руссо

16. Министерство народного просвещения было учреждено императором Александром Первым

- В 1802 году
- В 1812 году
- В 1822 году
- В 1832 году

РАЗДЕЛ 5. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В XX В

5.1. Зарубежная школа и педагогика в конце XIX – начале XX в.

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

В XIX в. практически во всех развитых странах мира были созданы самобытные национальные системы народного образования, начальное образование стало общедоступным и обязательным, повысился его уровень, увеличились сроки начального обучения. В среднем образовании достойное развитие получили реальные школы, изменился подход к обучению в классических учебных заведениях. Однако национальные системы образования стран Западной Европы и США имели ряд общих недостатков, которые необходимо было преодолеть в ходе реформирования: усиление централизации управления и финансирования школ, создание промежуточных между начальным и средним образованием звеньев образовательной системы, ставших тупиковыми профессиональными школами. Безусловно, имелись и специфические для каждой страны проблемы (в США – резкое отставание сельской школы от городской, переполненность массовых школ, крайний утилитаризм начального образования; в Германии – вербализм и догматизм содержания и методов обучения; во Франции – отставание в области профессионального образования).

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

свободы и принуждения в воспитании, взаимодействия личности и социума и т. п.

По мысли А.Н. Джуринского, во всем многообразии педагогических теорий и течений рассматриваемого периода можно выделить два направления развития педагогической мысли: традиционалистское, являющееся продолжением классической традиции, и реформаторское, разрабатывающее новые подходы.

К традиционным педагогическим теориям относят социальную, религиозную и философскую педагогику.

Реформаторская педагогика (новое воспитание) – это движение в педагогике конца XIX – начала XX в., отражающее потребность общества в подготовке через школу разносторонне развитых, инициативных людей, готовых к активной деятельности в различных областях экономической, политической и общественной жизни.

Среди течений новой педагогики наиболее известны свободное воспитание, трудовая школа, школа действия, прогрессивное воспитание и т. д.

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

Французский философ, писатель Жан Поль Сартр (1905–1980) был представителем экзистенциальной педагогики – философского направления педагогической мысли. Идеалом личности Ж.П. Сартр считал свободного, одухотворенного, мыслящего человека и полагал, что влияние внешних факторов на развитие внутреннего мира ребенка минимально, следовательно, главным фактором воспитания должно стать самовоспитание.

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

Идеи позитивизма легли в основу движения педоцентризма в реформаторской педагогике.

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

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

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

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

Некоторые педагоги этого времени были уверены, что дальнейшее развитие педагогической науки возможно на основе положительно доказанных фактов из педагогической практики, которые необходимо дополнительно проверять опытным путем. Это направление стало известно

как экспериментальная педагогика. Благодаря идеям и деятельности в рамках экспериментальной педагогики в научный оборот было введено понятие педагогического исследования и изучено явление педагогического эксперимента. Экспериментальная педагогика старалась опираться на результаты изучения детей с помощью эмпирических методов. Результатом деятельности этого направления явилось создание теории умственной одаренности.

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

Представитель экспериментальной педагогике Вильгельм Август Лай (1862–1926) полагал, что обучение должно следовать за биологическими стадиями развития ребенка, выступая в качестве механизма управления рефлексом согласно нормам культуры. Он считал, что цели и организация обучения и воспитания должны выстраиваться в соответствии с физиологическими и психическими особенностями детей и учитывать их интересы. В.А. Лай утверждал, что детские интересы формируются на основе спонтанных рефлексов, значит, воспитание должно основываться на деятельности самого ребенка. Эти теоретические положения ученого критиковались за излишнее биологизаторство сущности воспитания. Свои педагогические взгляды В.А. Лай изложил в работе «Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры», в которой он сформулировал требование организации для ребенка широкого социального и природного пространства, создающего возможность внутреннего выражения, согласования собственных действий с требованиями общества и других людей. В этой связи в школьном обучении Лай выдвигает на первое место самую разнообразную практическую деятельность: лепку из глины, песка, пластилина, опыты по различным естественно-научным дисциплинам, уход за растениями и животными, рисование, пение, музыку, танцы, гимнастику, спорт. Педагог разработал систему школ в соответствии с предложенной им возрастной периодизацией, основанной на теории реакций: первая ступень – детский сад (до 6 лет), вторая ступень – начальная школа (от 6 до 12 лет), третья ступень – повышенная начальная школа (от 12 до 16 лет), четвертая ступень – средняя, или дополнительная, школа (от 16 до 18 лет). По мнению ученого, школа должна быть всеобщей и совместной, основанной на учете индивидуальных особенностей и склонностей детей.

Достижения экспериментальной педагогики стали основой создания многоаспектной науки о детях – педологии, представляющей собой синтез различных областей знания, предметом которых являются человек и ребенок: педагогики, психологии, биологии и социологии.

Педологи считали, что необходимо изучать и измерять влияние двух факторов развития личности – биологического и социального, чтобы направить воспитание в нужное русло. Педология пыталась выработать такие

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

Американский психолог и педагог Эдуард Торндайк (1874–1949) считал, что педагогика только тогда станет наукой, когда сможет использовать количественные методы исследования. Будучи сторонником бихевиоризма, он настаивал на том, что любые стимулы могут быть разработаны заранее в соответствии с целями воспитания, а ответные реакции – измерены и подвергнуты количественному анализу. В работе «Педагогическая психология» (1903) Э. Торндайк высказал идеи, которые оказали большое влияние на развитие теории обучения в США и отразились позднее в концепции программированного обучения. Обучение трактовалось педагогом как процесс приспособления индивида к среде; центральным для него был «закон эффекта» – зависимость упрочения реакции от последующего удовлетворения или неудовлетворения. Другой закон, названный Торндайком «законом упражнения», формулировал зависимость между стимулом и реакцией и заключался в необходимости повторения этой связи, ибо в противном случае она исчезает. Экспериментально исследуя проблему формального обучения, ученый доказал, что с одного материала на другой, вновь изучаемый, могут быть перенесены только общие принципы или идентичные элементы. Э. Торндайк создал работы по психологии обучения арифметике, алгебре, языку, чтению. Для количественного измерения уровня психического развития им была разработана оригинальная система тестов.

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

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

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

Свои идеи Д. Дьюи воплотил в школе-лаборатории, открытой им в 1898 г. в Чикаго. Его экспериментальная школа была призвана стать воспитывающей и обучающей средой, выполняющей функции упрощения сложных явлений жизни, выбора для изучения наиболее типичных моментов жизни человека, содействия выравниванию социальных различий. В центре школьной жизни стоял ручной труд, который позволял организовать активную социальную деятельность детей. По мысли Дьюи, сама организация обучения и взаимодействия учителя и учащихся диктует естественную дисциплину в школе. Основой школьного образования должно стать правильное развитие ребенка в дошкольном возрасте, поэтому работа с маленькими детьми должна преследовать цели научить их все делать самостоятельно.

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

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

Немецкий педагог Георг Кершенштейнер (1854–1932) после окончания Мюнхенского университета был учителем в реальном училище и гимназии, получил звание профессора. В своих педагогических исследованиях он дал научное обоснование идеям трудовой школы и гражданского воспитания. В эпоху «автоматизированного разделения труда» каждый человек должен иметь профессиональное образование, считал Кершенштейнер, поэтому задачами школы должны стать трудовое воспитание и обучение, профессиональная подготовка. Педагог исходил из того, что дети состоятельных родителей получают нужное государству воспитание и дома, и в средних учебных заведениях, находясь там до 18 лет, а дети трудящихся покидают народные школы в возрасте 13–14 лет, когда у них еще не сформировался характер. В связи с этим он предложил создавать обязательные дополнительные школы, предназначенные для работающих подростков. Такие учебные заведения, по мысли Г. Кершенштейнера, должны развивать способность наслаждаться трудом каждому как гражданину отечества. Дополнительные школы создавались обычно для рабочих одной профессии, к потребностям которой приспособлялось изучение всех предметов, они должны были обеспечить профессионально-техническое обучение и выработать у молодежи навыки выполнения гражданских обязанностей. Трудовая школа – это образовательное учреждение для детей народа, которые, по мнению педагога, в большинстве своем обладают образным мышлением, поэтому для них более интересен ручной труд. В трудовой школе предполагались различные формы практической

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

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

Согласно концепции нового воспитания школа должна быть интернатного типа, в которой создана воспитывающая среда, обеспечивающая физическое, умственное и нравственное развитие детей. Такая школа подготовит их к широко трактуемой практической деятельности. Приоритетным считалось физическое развитие детей как предпосылка раскрытия их интеллектуальных сил и способностей, поэтому школы нового типа предлагалось создавать в сельской местности. В жизни воспитанников важное место отводилось занятиям физическим трудом, спортом, играми, дальними экскурсиями. В обучении теоретики нового воспитания отдавали предпочтение умственному развитию и отрицательно относились к книжной образованности, полагая, что в школе учащимися должна усваиваться система логически связанных знаний, имеющих выход на практику.

Приверженцы нового воспитания выдвинули принцип концентрации учебных предметов, согласно которому одновременно должно изучаться ограниченное число предметов, монотонность и однообразие в учебной работе преодолеваются путем использования разнообразных методов и приемов обучения, стимулирующих активность учащихся.

В конце XIX – начале XX в. в некоторых странах мира, в том числе и в России, открылся ряд «новых школ» (школа Е.С. Левицкой в Царском Селе, 1900).

В это же время были сформулированы принципы жизнедеятельности этих учебных заведений: совместное воспитание мальчиков и девочек, интернатный характер школы, объединение детей в небольшие группы (10–12 человек), широкое использование в педагогических целях физического труда, спорта, экскурсий, построение учебного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, сочетание в обучении коллективных и индивидуальных форм работы, детское самоуправление и т. д. Все «новые школы» были частными учебными заведениями среднего образования и предназначались для детей из состоятельных семей.

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

На рубеже XIX–XX вв. в России полностью сложилась национальная система образования, состоящая из учебных заведений различных уровней, имеющих разное ведомственное подчинение.

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

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

В 1882 г. военные гимназии преобразовались в кадетские корпуса, которые также являлись одним из типов средних образовательных учреждений.

В женском образовании самым распространенным типом средней школы была женская классическая гимназия с семилетним курсом обучения. Кроме того, существовали гимназии ведомства императрицы Марии, епархиальные женские училища, институты благородных девиц.

На рубеже XIX–XX вв. в России создаются воспитательно-образовательные учреждения, отличающиеся от традиционной школы содержанием воспитания и обучения и его организацией: «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля, «Сетлемент» С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко.

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

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

В педагогической мысли России в данный период выделяются три главных направления, в русле которых развиваются взгляды на воспитание и образование:

1) развитие классической педагогики (Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Каптерев и др.);

2) философское осмысление проблем воспитания и развития личности (П.Ф. Вахтеров, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов и др.);

3) движение, сходное с реформаторской педагогикой на Западе (К.Н. Вентцель, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев и др.).

Теоретик и историк образования и воспитания, пожалуй, крупнейшая фигура педагогической науки рассматриваемого периода, Петр Федорович Каптерев (1849–1922) был продолжателем традиций антропологического обоснования образования и воспитания. Он обогатил отечественную педагогику фундаментальными работами по теории обучения, педагогической технологии, истории образования и педагогической мысли. П.Ф. Каптерев разрабатывал проблемы теории общего образования, определил сущность и содержание образовательного процесса, формы и методы общего образования. Общим основанием педагогики он считал антропологию (прежде всего физиологию и психологию), исходя из этого обосновал необходимость вариативности общеобразовательной школы, дифференциации учебных курсов и всей структуры учебного процесса, а также целесообразность деления школ на классы на основе положения о существовании различных «типов ума» (продуктивный, непродуктивный, смешанный) и, соответственно, жизненных призваний юношества. Выделил признаки хорошего урока и правильного метода обучения, обращая особое внимание на эвристическую методику преподавания. Анализируя статус школы, П.Ф. Каптерев выдвинул идею автономности педагогического процесса, свободного от давления государства и церкви. Необходимыми условиями такой свободы он считал школьное самоуправление, независимость учителей, т. е. сосредоточение руководства школой в руках педагогического совета, а не директора, свободу союзов и собраний для учительства, улучшение материального и правового положения педагогов. С этих позиций педагог разработал ключевые вопросы теории педагогического процесса, выявил его роль в формировании личности свободного гражданина и общественного деятеля. По мысли ученого, общечеловеческое содержание педагогического идеала должно преобладать над общественными ценностями, которые различны для каждого сословия. Кроме того, П.Ф. Каптерев анализировал соотношение биологического и общественного, возрастного и индивидуального в воспитании и образовании. Видное место в творчестве Каптерева занимают вопросы семейного и общественного дошкольного воспитания. Первые 3–4 года жизни ребенка составляют, по мнению ученого, самое важное время всего воспитательного процесса, именно в этот период закладываются основы всего дальнейшего развития и образования. Поэтому существенным условием первоначального воспитания является изучение психических процессов в первые дни, недели, годы жизни ребенка. Под редакцией П.Ф. Каптерева была издана «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» – первое научно-популярное издание, адресованное родителям. Анализ психофизиологических фактов, известных науке того времени относительно жизни утробного и новорожденного ребенка, приводит Каптерева к заключению, что воспитание детей должно начинаться с момента их рождения. Но незнание и неумение родителей ведут к тому, что они не могут сознательно влиять на духовное развитие ребенка, их заботы ограничиваются физической стороной воспитания. Возможность какого бы то ни было воспитания обуславливается предварительным знанием тех процессов, которые совершаются в ребенке. С

именем педагога связаны подготовка и проведение первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию зимой 1912–1913 гг. в Петербурге. Высоко оценивая семейное воспитание, П.Ф. Каптерев считал, что оно имеет самостоятельное значение, а не является «как бы определением школы: то подготавливает к школе, то помогает прохождению школьных уроков». Педагог последовательно содействовал выяснению основ семейного воспитания, его целей, задач, характера, содержания и форм. Он считал, что родителей и воспитателей следует посвящать в вопросы психологии, педагогики и гигиены.

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

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

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

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

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

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

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

П.Ф. Лесгафт выступал за педагогическую грамотность и воспитанность родителей, считая, что только при этом условии возможен успех в воспитании детей. Педагогически грамотные родители не превращают ребенка в игрушку, но и не считают его обузой в своей жизни. Уважая личность ребенка, разумно воспитывая его, помогая проявиться его способностям, они обеспечивают успех семейного воспитания. Педагог высказывал идеи о значении детской игры: «Детская игра – это не забава», – писал Лесгафт. В игре детей он видел своеобразную форму деятельности, при посредстве которой они готовятся к жизни, приобретают определенные навыки и привычки, усваивают

социальный опыт, формируют в себе черты будущего характера. Педагог выделил психологические особенности игр дошкольников, установил, что их игры носят подражательный характер, ребенок-дошкольник в процессе игры имитирует речь и поведение взрослого. «Можно сказать, – писал П.Ф. Лесгафт, – что первое свое образование в семье ребенок получает при посредстве имитационных игр, в которых он повторяет все то из окружающей его жизни, что оставляет в нем наиболее глубокий след и что более соответствует его умению». Он критически относился к теории Ф. Фребеля (см. 8.2), предлагая использовать лишь отдельные игры из его системы. Лесгафт был сторонником воспитания активной самостоятельной личности, его педагогическая концепция исключала муштру и шаблон. Не отрицая детских яслей и садов, педагог тем не менее подчеркивал, что воспитание в них должно походить на семейное. Он считал, что семья – наиболее благоприятная естественная среда, в которой осуществляется первоначальное воспитание ребенка.

Одной из центральных тем педагогической мысли в этот период становится проблема свободы ребенка. Соратник С.Т. Шацкого в организации «Дома свободного ребенка» педагог Константин Николаевич Вентцель (1857–1947) считал, что принцип свободы должен стать базовым в «педагогике будущего». Задача воспитателя состоит не в объявлении ребенка свободным, а в том, чтобы помочь ему в действительности стать таковым. В представлении К.Н. Вентцеля ни ребенок не должен подчиняться воспитателю, ни воспитатель – ребенку. Только при таких условиях воля каждого может достичь полноты своего проявления как в сфере постановки целей, так и в области их осуществления. Ребенок и воспитатель представляются здесь двумя равноправными субъектами, между которыми устанавливается связь, эту связь можно назвать воспитывающим общением. По мнению педагога, устранение принудительного начала нисколько не означает отказа воспитателя от активного вмешательства в дело воспитания и не ведет к пассивности. Вместо того чтобы действовать прямо на воспитанника, «воспитатель действует на окружающую среду, пользуясь методом косвенного воздействия».

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

К.Н. Вентцель утверждал, что ребенок развивается по собственным законам, определяемым его индивидуальностью, поэтому не может быть единой, одинаковой для всей системы воспитания. Для каждой личности воспитателем должна быть найдена своя индивидуальная система воспитания.

Постичь законы развития индивидуальности ребенка – такова задача воспитателя. В воспитании педагог выделял нравственное развитие как самую сложную сферу деятельности педагога и полагал, что его целью должно стать пробуждение в человеке лучших стремлений. На первый план в этом процессе Вентцель выдвигал воспитание воли и активности личности. Главным инструментом развития воли, по мысли педагога, выступает производительный творческий труд. Трудовое воспитание он связывал с умственным и физическим: «Производительный труд есть такой фактор в воспитании и образовании детей, который должен радикально перевернуть всю существующую систему воспитания и образования».

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

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

Духовное бытие является в жизни человека стержневым, как наиболее свободное от воздействий внешнего мира и тесно связанное с личностным началом. По мнению ученого, оно проявляется в душевной области, прежде всего в сфере религиозной, затем моральной, эстетической и интеллектуальной. Для педагога религиозная сторона детской души есть центральное сущностное проявление духовной жизни в ребенке, с помощью которого он устанавливает в мире наличие высших смыслов и ориентиров. Интуитивный поиск детским умом Бога выражается, например, в умении переживать нереальные коллизии как реальные. Представление религиозного чувства самому себе, без его «окультуривания» в религиозной традиции усложняет его развитие и проявление, становится в дальнейшем для человека причиной мучительных затруднений. Как писал В.В. Зеньковский в своем труде «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», основным делом православной педагогики должно стать «оцерковление» личности: «...постепенно, через процесс внутренней жизни и через благодатное срастание с Церковью в таинствах, в молитве, мы начинаем понемногу опытно

познавать изначальное единство, которое лишь в Церкви и может быть реализовано...» Ученый говорит о том, что, имея детей, родители не могут ждать, что когда-то, став зрелыми, дети сами поймут, что их путь лежит к церкви, но «они могут и не понять, могут огрубеть, путь к Церкви может навсегда оказаться заслоненным и закрытым». К церкви, по мнению Зеньковского, нужно вести детей с раннего детства, хотя процесс оцерковления личности, по существу, может начаться лишь в юности.

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

5.3. Школа и педагогика в западной Европе и США в период между первой и второй мировыми войнами

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

Накануне Первой мировой войны и особенно после ее окончания начали появляться экспериментальные учебные заведения, основанные на идеях реформаторской педагогики, например школы Декроли в Бельгии, школы Кузине во Франции, школы-общины в Гамбурге, опытные школы в Бремене, ряд школ в США. Эти учебные заведения открывались в городах и предназначались для приходящих детей. Большинство из них было не средними, а начальными школами. Их организаторы главное внимание обращали на изменение характера обучения, согласование его с психическими особенностями детей различных возрастных групп. Для экспериментальных школ были характерны использование комплексной системы обучения вместо предметной, замена классно-урочной организации обучения индивидуальной самостоятельной работой учащихся или занятиями в добровольно создаваемых детьми группах.

Содержание обучения, отбор тем, по которым группировался учебный материал, определялись, как правило, интересами детей, что приводило к нарушению систематичности образования. К сотрудничеству со школой привлекались родители учащихся, представители местного самоуправления. Дети участвовали в решении вопросов не только школьной жизни, но и жизни своего города. Особенно характерно это было для опытных школ Германии и США, преподаватели этих школ увлекались идеями свободного воспитания.

Однако экспериментальные школы были единичным явлением в массовой образовательной практике, относительная консервативность

внутренней деятельности массовой школы не позволяла ей быстро реагировать на происходящие изменения в обществе, поэтому государство начало активно вмешиваться в организацию школьной жизни.

В частности, в Англии в 1918 г. был принят Акт Фишера, продлевающий сроки обязательного обучения до 14 лет и разделявший начальную школу на младшую (7-11) и старшую (11-14), что позволило улучшить общеобразовательную подготовку учащихся. В 1926-1928 гг. были узаконены интеллектуальные тесты для выпускников младшей начальной школы, по результатам которых лучшие ученики могли поступать в грамматические школы, а остальные продолжали обучение в старшей начальной школе.

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

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

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

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

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

В этой связи популярная в разных странах социально-педагогическая теория Д. Дьюи о решающем воспитательном значении специально организованного детского опыта, основанного на самостоятельном «делании», приобрела новое звучание.

Так, американский педагог и психолог, сторонник прагматической педагогики Уильям Килпатрик (1871-1965) рассматривал школу как

инструмент демократии в сфере образования. Он отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей, отрицал необходимость школьных учебных программ, классно-урочной системы, подчеркивая значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребенка. Педагог предлагал строить учебный процесс на основе расширения и обогащения индивидуального жизненного опыта учащихся, призывал к отказу от разделения учебной и внеучебной деятельности, стремясь строить педагогический процесс как организацию деятельности ребенка в социальной среде. У. Килпатрик создал оригинальную технологию обучения по методу проектов, в котором учащиеся получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения постепенно усложняющихся и заранее спланированных практических заданий. Килпатрик выделил четыре типа проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле слова, включая развлечение), проблемный (проект решения проблемы или каких-либо интеллектуальных затруднений, которые могут являться сопутствующими и в созидательном проекте, но здесь выступают как ведущие) и проект-упражнение.

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

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

«винетка-плана» впоследствии был разработан такой вид обучения, как программированное обучение. Здесь учащимся после диагностики их интеллектуальных возможностей предлагалось самостоятельно освоить определенный учебный материал в оптимальном для каждого ученика временном режиме. Во второй половине дня время посвящалось групповой внеучебной деятельности.

Иной вариант индивидуализированного обучения предложила английский педагог Хелен Паркхерст (1887–1959), разработавшая систему Дальтон-плана. При организации работы по Дальтон-плану учащиеся не связывались общей классной работой, им предоставлялась свобода как в выборе занятий, очередности изучения различных учебных предметов, так и в использовании своего рабочего времени. Годовой объем учебного материала разбивался на месячные разделы – «подряды», которые, в свою очередь, подразделялись на ежедневные задания. В начале учебного года каждый ученик заключал с учителем договор («контракт») о самостоятельной проработке определенного задания в намеченное время. После выполнения задания в школе устраивались конференции по обсуждению сложных вопросов. Учебные программы по предметам содержали методические указания, помогающие учащимся самостоятельно работать с различными источниками и пособиями.

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

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

Индивидуализированная система обучения была представлена и в говард-плане, преследовавшем цель обеспечить максимальную гибкость при выборе учебных курсов в рамках одного класса при сохранении обязательного образовательного стандарта.

Петер Петерсон (1884–1952) выдвинул идею «йена-плана», нацеленного на пробуждение сознательности и активности учеников. Предложенная им система организации работы в школе сочетала индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с коллективной деятельностью учащихся. Школа заменялась воспитательной общиной, в которой должны были сочетаться самостоятельность учеников и их подчинение определенным правилам. Обучение в рамках «йена-плана» проводилось комплексно на основе тематической интеграции учебного материала, организовывались разнообразные виды работы в группах учеников (например, подготовка художественной выставки).

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

Комплексное обучение выстраивалось на основе тематической интеграции учебного материала. Его содержание в первые годы определялось преимущественными интересами самих учащихся, впоследствии (с пятого-шестого учебного года) все более направлялось учителем. Обучение строилось на индивидуальном продвижении воспитанника по учебной программе с переходом из одной подгруппы в другую, выполнении индивидуальных и групповых заданий-проектов, сочетании самостоятельной учебной работы с взаимопомощью в подгруппе. Урок заменялся разнообразными видами учебной работы. В малых группах (3–5 человек) это была работа над проектами, результатами которой могли стать подготовка какой-либо экспозиции, конструирование модели, совместный доклад и др.; в парах – задания по правописанию, практические занятия и т. п. Помимо этого, использовались такие виды учебных занятий, как свободная работа (выполнение заданий-упражнений, учебные игры) и групповое обсуждение ученических работ, вопросов жизни группы или школы. Важное место в деятельности школы занимали открытие учебной недели, подведение ее итогов, отчетные выставки и другие общешкольные мероприятия.

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

с 1920-1930-х гг., в настоящее время применяется в различных модификациях в отдельных школах Германии, Голландии, некоторых других стран.

Иной подход к индивидуализации обучения рассматривался немецким педагогом Йозефом Антоном Зиккингером (1858–1930) в так называемой мангеймской школьной системе. Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям учащихся (индивидуальные особенности, различия домашних условий и т. п.), Зиккенгер создал четыре типа классов:

- основные (нормальные) – для детей, имеющих средние способности;
- классы развития – для малоспособных;
- вспомогательные классы – для умственно отсталых;
- переходные (классы иностранных языков) для способных учащихся, желающих продолжить образование после народной школы в реальных школах и гимназиях.

В соответствующие ряды классов учащиеся направлялись на основе результатов психометрических обследований и характеристик учителей. Продолжительность обучения в них была различной: в основных классах – 8 лет, в классах развития и вспомогательных – 4 года, в переходных – 6 лет. Первоначально Й.А. Зиккингер полагал, что учащиеся смогут переходить из одного ряда классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения.

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

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

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

(наполняемость класса – около 30 человек). Классный учитель разрабатывает и преподает основные общеобразовательные предметы, создает и поддерживает в интересах воспитания тесное взаимодействие между учащимися и учителями, между школой и родителями. Учитель не работает по жесткому плану. Циклы метаморфоз, по Р. Штейнеру, делят развитие человека на семилетия, хронологически не совпадающие для различных сфер: телесности, мышления, чувств и воли. Перед педагогом ставится задача точно проследить эти метаморфозы, создавать благоприятные условия для их протекания. Вальдорфская педагогика исключает прямые воздействия на волю, полагая, что воля развивается здоровым образом только в результате правомерных косвенных воздействий. Общий принцип осуществления этих воздействий: «сначала художественное, затем из него интеллектуальное», поэтому в вальдорфских учреждениях большое внимание уделяется художественному воспитанию, ориентированному на развитие именно живого мышления и прочной воли, но не на подготовку к профессиональной художественной деятельности. Искусство здесь рассматривается как наилучшее средство формирования черт личности, способной находить адекватное отношение к меняющимся условиям окружающего мира.

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

Таким образом, период между Первой и Второй мировыми войнами в Западной Европе и США характеризуется повсеместным проведением школьных реформ. Перед школой стояла задача реализации идей активизации методов обучения, выдвинутых реформаторской педагогикой. Для этого

разрабатывались и внедрялись новые системы организации учебной работы в школе. Однако в практике образования наметились проблемы: утилитаризм, ранняя специализация, гиперболизированная идея адаптации школьного обучения к жизни. Идея национальной исключительности некоторых народов вступила в противоречие с общечеловеческими целями и идеалами воспитания и образования.

5.4. Развитие школы и педагогики в России после Октябрьской революции

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

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

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

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

В 1920–1925 гг. была объявлена кампания по ликвидации неграмотности – массовому обязательному обучению грамоте неграмотных взрослых, а также подростков школьного возраста, не охваченных школой. Ликвидация неграмотности разворачивалась в первые годы после Гражданской войны и иностранной военной интервенции. По декрету «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (1919) все население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обязывалось учиться грамоте на родном или русском языке (по желанию). Ликвидация неграмотности рассматривалась как неперемное условие для обеспечения всему населению возможностей сознательного участия в политической и хозяйственной жизни страны. Каждый населенный пункт с числом неграмотных свыше 15 человек должен был иметь школу грамоты (ликпункт). В программу обучения включались чтение, письмо, счет; целью работы ликпункта было научить читать ясный печатный и письменный шрифты, делать краткие записи, необходимые в жизни и служебных делах, читать и записывать целые и дробные числа, проценты, разбираться в диаграммах и схемах; учащимся объяснялись основные вопросы строительства Советского государства. Срок обучения в ликпункте составлял 3–4 месяца. Для содействия обучению неграмотных взрослых учащихся им сокращался рабочий день с сохранением заработной платы, предусматривалось первоочередное снабжение ликпунктов учебными пособиями, письменными принадлежностями.

В этот период началось восстановление сети учебных заведений. Наряду с увеличением числа учебных заведений возрастала численность средних школ, быстро увеличивалось количество школ в деревне. К началу 1920-х гг. в условиях войны, разрухи и голода в школах обучалось около 20 % всех детей школьного возраста. В связи с этим параллельно со школами второй ступени открывается ряд клубов для подростков старше 13 лет, не посещающих школы. В 1919 г. возник особый тип средней школы – рабочий факультет, который первоначально решал задачи повышения технической квалификации рабочих.

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

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

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

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

Выдающийся русский педагог Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) возглавлял опытную станцию, представляющую собой комплекс учебно-образовательных учреждений Наркомпроса, ряд детских садов, городских и сельских школ, внешкольных учреждений различного типа, учительских курсов. В 1920-е гг. педагог продолжает развивать свои дореволюционные идеи, связанные с организацией жизни детей во всех ее многообразных проявлениях. Он полагал, что построение всего образовательно-воспитательного процесса должно планироваться при

обязательном учете личного опыта детей. С.Т. Шацкий организовал на базе педагогического коллектива Первой опытной станции научную школу. Станция была комплексом научно-педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений для детей и культурно-просветительских организаций для взрослых, где на основе единой исследовательской программы разрабатывались и на практике проверялись формы и методы воспитания. В основу концепции педагога легла идея организации «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде.

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

Экспериментальная работа С.Т. Шацкого позволила ему сделать вывод о необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процессов школы в масштабах государства. Педагог предполагал создание условий для развития каждого человека на основе гармонизации всех сфер школьной жизни. Осуществить эту задачу он считал возможным лишь на демократических принципах организации школы, что позволит создать основу для творческого взаимодействия, обеспечивающего эффективность образования и воспитания. В этом взаимодействии педагог отводил учителю роль не только организатора, но и исследователя детской жизни. По мысли Шацкого, учитель в процессе передачи знаний учащимся формирует у них гражданскую позицию, социальный оптимизм, чувство перспективы, развивает творческий потенциал личности.

Организующим ядром школьной жизни С.Т. Шацкий считал эстетическое воспитание, которое охватывает весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство и т. д.) и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческого потенциала личности и коллектива. С новых позиций педагог осмыслил содержание эстетического воспитания,

назвав его «жизнью искусства». Под системой эстетического воспитания он понимал оптимальное взаимодействие всех политических и гражданских институтов общества в целях развития творческих возможностей личности, коллектива, народных масс. Он считал, что в структуре системы эстетического воспитания происходит соединение воздействий на личность через активизацию познавательных и эмоционально-эстетических процессов. По мнению педагога, искусство открывает перед человеком суть бытия, позволяет выйти за пределы обыденных эмоций, эмпирического опыта; гармонично формируя все компоненты личности, оно способно изменить духовный мир человека, его эмоции, переориентировать цели и идеалы личности.

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

В начале 1920-х гг. П.П. Блонским была предложена студийная форма организации занятий, в которой вся учебная работа должна была проводиться в пяти студиях: физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской и философско-географической. Педагог считал, что для подростка гораздо полезнее на время отдалиться занятиям одной наукой, с тем чтобы пережить и другую. Студийный метод исключал свободное стихийное распределение учащихся по студиям, предусматривал обязательное прохождение каждого ученика по всем пяти студиям в соответствии с определенной программой занятий. Система П.П. Блонского реализовывалась в работе некоторых опытно-показательных учреждений.

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

по науке и ученым, которые ставили своей целью уважение особенностей, интересов и способностей детей.

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

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

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

В советской школе постепенно, к концу 1930-х гг., становится базой школьного обучения классно-урочная система, где закрепляются ведущая роль учителя, постоянный состав учащихся класса, твердое расписание предметных занятий. Значительные изменения вводятся в систему учета знаний учащихся: учитель по результатам своего наблюдения за работой учащихся в конце каждой четверти должен был составлять характеристику на каждого ученика по своему предмету. В конце учебного года были введены проверочные испытания для всех учеников. После долгого перерыва была признана целесообразной дифференцированная система оценки знаний учащихся и восстановлена пятибалльная система отметок. Наметилась

тенденция к пересмотру роли трудового и политехнического обучения, и к 1937 г. труд как учебный предмет был отменен.

5.5. Образование и педагогическая мысль в России после Второй мировой войны

Становление в СССР обязательного общего образования

Несмотря на тяжелейшее экономическое и внешнеполитическое положение страны, в 1941–1945 гг. правительством был принят ряд постановлений, касающихся школьного образования:

- об обучении детей с 7-летнего возраста (1943),
- об учреждении общеобразовательной школы рабочей молодежи (1943),
- об открытии вечерних школ в сельской местности (1944),
- о введении пятибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944),
- об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной и средней школы (1944),
- о награждении золотыми и серебряными медалями за успешное окончание школы (1944) и др.

В 1940-1950-х гг. государство взяло курс на обеспечение всеобщего начального семилетнего обучения. В 1958 г. был осуществлен переход на всеобщее восьмилетнее обучение. Реформа происходила путем трансформации 7-летних школ в 8-летние. В сельской местности в этот период создаются школы-интернаты, готовятся дополнительные учительские кадры, преодолевается второгодничество. К концу 1950-х гг. определилась система учебных заведений среднего образования: трехлетние общеобразовательные школы, трехлетние вечерние школы, техникумы, другие учебные заведения. С середины 1960-х гг. переход ко всеобщему среднему образованию был поставлен в центр государственной политики.

Следующим этапом развития системы образования в СССР было введение в 1970-е гг. всеобщего среднего образования, что означало возможность получения бесплатного полного среднего образования в рамках десятилетней школы для всех граждан государства. Всеобщее среднее образование гарантировалось Конституцией (1977).

В 1960-1970-е гг. в системе образования СССР были введены некоторые изменения, появились новые типы образовательных учреждений. Увеличилось количество полных средних школ с десятилетним сроком обучения. Параллельно с этим стремительно уменьшается число восьмилеток, происходит реструктуризация этих школ в десятилетки. В маленьких поселках и селах остаются малокомплектные школы, обеспечивающие обучение детей без отрыва от семьи.

Заметная акселерация в 1970-х гг. обусловила переход с четырехлетнего на трехлетнее начальное обучение без снижения объема получаемых детьми

знаний и при усложнении теоретического уровня начального обучения. В целом укреплялась материальная база школ, что отвечало задачам трудового обучения и политехнического образования. Возникали межшкольные учебно-производственные комбинаты (УПК), где школьники проходили трудовую подготовку предпрофессионального характера.

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

Наиболее заметное место в педагогической мысли послевоенного периода занимают творчество и деятельность педагога-исследователя, автора работ по актуальным проблемам педагогической теории и практики Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970).

Его педагогическое наследие активно изучалось в советской педагогике и продолжает оставаться интересным для современных исследователей (Ю.П. Азаров, Г.Н. Волков, Г.Н. Филонов, Д.И. Водзинский, З.И. Равкин, М.В. Богуславский и др.). В.А. Сухомлинский создал оригинальную целостную педагогическую систему, основывающуюся на антропологическом подходе, гармонизации гуманистически ориентированных форм, средств и методов педагогической деятельности, ее субъектно-субъектном характере, признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования. Педагог трактовал воспитание как процесс реализации неотъемлемо присущих ребенку врожденных свойств, спонтанных реакций и импульсов. Вместе с тем большое значение он придавал и специально организованному воспитывающему социуму.

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

В начале 1960-х гг. центральной для В.А. Сухомлинского стала проблема коммунистического воспитания школьников, в которой автор видел средство формирования «мыслящих личностей» (а не беспрекословно выполняющих партийные команды людей). Эта цель предусматривала отказ от абсолютизации подчинения и контроля со стороны коллектива, которые противоречили принципу свободы личности, препятствовали духовному и нравственному совершенствованию человека. В противовес нивелирующим

тенденциям авторитарного воспитания педагог утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом, апеллирующую к его совести, основой воспитания считающую проблему человечности. В структуру педагогической науки Сухомлинский включил категории этики – долг, честь, достоинство, добро, свободу. Особенность применяемых им педагогических средств проявлялась в осуществлении воспитания через художественные образы в виде бесед, поучений, наставлений и заповедей, обращенных к учителям и ученикам, а также сказок, раскрывающих проблемы нравственности, и др.

В.А. Сухомлинский исследовал широкий спектр проблем, связанных со стимулированием познавательной деятельности учащихся. Он был убежден, что, только превратив учение в радостный труд, можно решить задачу развития школьников. Важнейшим инструментом этого педагог считал ощущение у учащегося успеха в учении, переживание радости познания. Для развития у ребенка эмоциональной восприимчивости большую роль он отводил элементам праздничности, красоты, обращал внимание на взаимосвязь нравственного воспитания и обучения. Акцент делался на расширение представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления, на формирование системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации. Большое внимание В.А. Сухомлинский уделял переживанию детьми накапливаемого опыта, самостоятельному раскрытию ими важнейших нравственных принципов. В педагогической системе Сухомлинского важное значение имели «уроки мышления» среди природы. Слово учителя педагог считал важнейшим средством образования. Большую роль отводил он созданию детьми совместно с учителями сказок, поэтических и прозаических миниатюр, стимулирующих развитие эмоционально-образного мышления.

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

В конце 1960-х гг. ведущей для В.А. Сухомлинского становится трактовка формирующейся личности как самооценности, понимание воспитания как феномена, в значительной степени независимого от требований общества. Главными целями воспитания, по мысли педагога,

выступают свободное развитие ребенка как активной личности, раскрытие индивидуальности, способной противостоять нивелирующей тенденции официальной педагогики. В центре педагогического процесса, рассматриваемого как синхронное взаимодействие наставника и ученика, находится ребенок с его интересами, творческими потенциями, на которые прежде всего и должны ориентироваться учителя.

Реформирование отечественной школы в конце XX – начале XXI в.

Глубокие изменения, происходящие в российском обществе, напрямую затронули и образование, переживающее сегодня, по оценкам ученых, учителей-практиков, государственных и общественных деятелей, глубокий кризис, выражающийся не столько в материально-финансовом обеднении, сколько в неопределенности целей и содержания самого образования.

Чтобы быть эффективной и отвечать меняющимся потребностям общества, система образования нуждается в постоянном реформировании. В педагогике существуют различные подходы к определению причин развития образования и его реформирования.

Обычно под реформированием понимаются те нововведения, которые организуются и проводятся государственной властью. Результатами реформирования могут быть изменения в общественном положении образования, в структуре системы образования, в содержании образования, во внутренней организации деятельности школы. Реформа образования состоит из двух частей: внутренней (педагогической) и внешней (общественной).

Преобразования в школьной системе, начавшиеся в середине 1980-х гг. и продолжающиеся до сегодняшнего времени, проходят в три этапа.

Первый этап, начавшийся с середины 1980-х гг. и продолжавшийся до 1992 г., был этапом развития альтернативного образования. По свидетельству большинства отечественных и зарубежных ученых и практиков, к середине 1980-х гг. в Советском Союзе была создана одна из сильнейших систем образования в мире. Она укрепляла своим потенциалом государственную мощь и цементировала общественное сознание, поддерживала необходимый уровень научно-технической мысли, осуществляла интеллектуальное самообеспечение страны в условиях ее международной изоляции. Российская система образования стимулировала социальную мобильность молодежи и предоставляла широкие гарантии бесплатного образования на всех уровнях, что, в свою очередь, обеспечивало его массовость и общедоступность. К недостаткам этой системы стоит отнести идеологизированное содержание образования, крайне слабую чувствительность образовательного комплекса к реальным потребностям личности и общества. В стране отсутствовал легальный рынок образовательных услуг, способный удовлетворить дополнительные образовательные потребности населения. Таким образом, система общего обязательного унифицированного единого советского образования к середине 1980-х гг. устарела, перестала решать основную задачу – всестороннее развитие личности, соответствующее требованиям современной науки и общества.

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

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

В 1984 г. была совершена попытка изменить содержание и формы обучения: в программу обучения были введены новые учебные курсы («Этика и психология семейной жизни», «Информатика»), изменился подход к факультативным курсам, была взята установка на профориентацию в старшем звене, гуманитаризацию общеобразовательных дисциплин. В соответствии с положениями реформы вводилось обучение с 6 лет в течение 11 лет, однако в реальности дети учились, как и прежде, десять лет, но классов заканчивали одиннадцать. Увеличились сроки обучения в вузах на некоторых факультетах с 4 до 5 лет.

В целом предпринятая в 1984 г. попытка реформирования образовательных учреждений в рамках тех же общественных условий не принесла ожидаемых результатов, одиннадцатилетнее образование не разрешило кардинальных внутренних проблем образования, не состоялась в полной мере диверсификация и специализация обучения в старших классах. Были введены классы с углубленным изучением некоторых предметов, но при этом весь остальной объем нагрузки сохранился, что осложнило и отяготило процесс обучения в старшей школе. Провозглашенные на первом этапе реформы принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования дали толчок коренным изменениям в его организации, однако незавершенность и непоследовательность преобразований потребовали дальнейшей реорганизации образования.

Второй этап становления вариативного образования продолжался с 1992 до 1998 г. и был сопряжен с распадом СССР. Указ Президента РСФСР от 11

июля 1991 г. № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» и Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» (далее – Закон об образовании) явились важными документами, определяющими порядок и содержание изменений в образовательной политике государства.

Провозглашенные в Законе об образовании основные принципы организации и функционирования образовательного процесса стали базой для осуществления преобразований 1990-х гг.

Так, в соответствии со ст. 1 указанного Закона область образования стала приоритетной для государства, в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах управления образованием не допускались создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций (объединений).

В соответствии с Законом об образовании государственная политика в области образования была направлена на обеспечение единства федерального культурного и образовательного пространства, защиту и развитие с помощью системы образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; общедоступности образования и адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся. Утверждались гуманистический характер образования; приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; подчеркивался светский характер образования, основанный на свободе и плюрализме.

Главным достижением этого этапа реформирования стало создание вариативной системы образования. Был создан ряд новых типов и видов образовательных учреждений (в том числе инновационных – лицеев, гимназий, колледжей), стала возможной частная инициатива в образовании (частные школы), в содержании и организации учебно-воспитательного процесса в школе педагоги смогли пользоваться модифицированными программами и учебниками (а не единственной обязательной программой, как ранее). У человека появилась возможность уже на ранней стадии обучения избрать направление своего дальнейшего развития.

В результате второго этапа реформы определилась стандартизация содержания обучения как важнейшая предпосылка сохранения единства культурного и образовательного пространства страны, сложилась современная система образования, представляющая собой совокупность взаимодействующих элементов: государственных образовательных стандартов и государственных образовательных программ, преемственной системы образовательных учреждений, органов управления образованием.

В то же время второй этап реформы закончился углублением системного кризиса в образовании.

Социальный статус российского учительства в этот период оставался низким, школа отчаянно пыталась выживать в условиях хронического

недофинансирования и обветшания материальной базы, в государственных институтах власти и педагогической науке оставалась несформулированной единая национальная концепция образования, средние специальные и профессиональные учебные заведения постепенно склонялись к тупиковым учебным заведениям. Фактически к 1998 г. процессы реформирования постепенно стали сворачиваться, реформа «забуксовала». Следующий этап преобразований должен был решить задачу выведения системы образования из глубокого системного кризиса.

На третьем этапе реформ, начавшемся в 1999 г. и продолжающемся в настоящее время, происходит формирование механизмов обеспечения качества образования. Рассматриваемый этап связан с устойчивым гармоничным развитием системы образования, обусловленным инновационными глобальными изменениями в науке и технологиях образования, реформированием экономики и управления данным процессом.

Для развития этих положительных тенденций распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р была одобрена «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», которая и определила основные направления реформ. Концепция реформирования системы образования в Российской Федерации преследует основную цель – повышение качества образования всех уровней, расширение доступа к образованию представителей малоимущих слоев населения, а также жителей сельской местности. Реализация данной Концепции предполагает целый ряд шагов, включающих разработку и внедрение стандартов образования для всех уровней, начиная от дошкольного и заканчивая послевузовским, укрепление материальной базы учебных заведений, совершенствование учебных программ и учебных планов, усиление внимания не только к обучению детей и молодежи, но и к улучшению их здоровья и т. д.

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

В рамках третьего этапа реформы предусмотрена реорганизация высшего образования. Этот процесс определяется присоединением России к Болонской конвенции, предполагающей создание в Европе единого образовательного пространства. Предполагается, что участие России в Болонской конвенции ускорит реформу образования внутри страны.

5.6. Современные тенденции развития мирового образовательного процесса

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется такими свойствами, как гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация образования – это ориентирование образовательной системы и всего образовательного процесса на осуществление следующих моментов: развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности, а это означает изменение задач, стоящих перед педагогами, методов и приемов работы учителя. Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности, что в свою очередь ведет к пересмотру целей, содержания и технологий образования.

Гуманитаризация – это система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, ориентирование его независимо от уровня и типа на изучение социальных проблем, на благо человека, на умение его свободно общаться с людьми других национальностей и народов, имеющими любые профессии и специальности, на хорошее знание родного языка, истории и культуры, на свободное владение иностранными языками, на юридическую и экономическую грамотность человека и, таким образом, на формирование личностной зрелости учащихся.

Дифференциация – это ориентирование учебного процесса на учет, удовлетворение и развитие интересов, склонностей и способностей учащихся. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например группированием учащихся по признаку их успеваемости, разделением учебных дисциплин на обязательные и по выбору, разделением учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии, составлением индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т. д. В 1980—90 гг. была разработана концепция дифференциации образования в средней общеобразовательной школе.

Диверсификация – это ориентирование образовательной системы на широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация – это ориентирование образовательной системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса для достижения успеха, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также через дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т. д.) и др.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе уровня образованности, соответствующего интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе характеризуется качественной завершенностью образования.

Фундаментализация предполагает усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовок молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Информатизация образования – это часть процесса информатизации общества, комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с внедрением вычислительной техники и информационных технологий в учреждения образования, в образовательный процесс. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие – в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой использования разных видов современной видео-, аудио-техники и компьютеров.

Индивидуализация – это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями учащихся. Индивидуализация обучения позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Непрерывность образования – это философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека, как непрекращающееся, целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта, самообразование человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе. Непрерывность образования в Советском Союзе с 1970

г. была провозглашена как общий подход к развитию системы образования в стране. В 1986 г. была поставлена задача создания единой системы непрерывного образования. В настоящее время в Российской Федерации разработка проблем непрерывного образования обусловлена отходом от жесткой централизации государственного регулирования образования, социальной потребностью развития более гибкой системы образовательных услуг, интеграцией сложившейся образовательной системы и учебных заведений нового типа, координацией и интеграцией российского образования с мировым образовательным пространством.

ТЕСТ К РАЗДЕЛУ 5

Задание с выбором одного правильного ответа

1. Направление в педагогике, призывающее строить воспитание исходя из интересов детей, и утверждающее, что планомерное программное воспитание противоречит природе развития ребенка

- Педоцентризм
- Позитивизм
- Реформаторская педагогика
- Педология

2. Итальянский психиатр и педагог, разработавшая систему раннего развития ребенка, опирающуюся на создание в школе свободной и естественной атмосферы

- М. Монтессори
- О. Конт
- Э. Кей
- Х. Паркхерст

3. «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» – первое научно-популярное издание, адресованное родителям, была издана

- под редакцией П.Ф. Каптерева
- под редакцией А. С.Макаренко
- под редакцией С.Т. Шацкого
- под редакцией Р. Штайнера

4. Многоаспектная наука о детях, представляющей собой синтез различных областей знания, предметом которых являются человек и ребенок: педагогики, психологии, биологии и социологии

- педология
- реформаторская педагогика
- эволюционная педагогика
- прагматизм

5. Родоначальник прагматизма

- Джон Дьюи
- Вильгельм Август Лай
- Эдуард Торндайк
- Мария Монтессори

6. Создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса для достижения успеха, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и

принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления

- Дифференциация
- Многоуровневость
- Диверсификация
- Многовариантность

7. Инициатор создания в 1901 г. первой в России Лаборатории экспериментальной педагогической психологии

- Александр Петрович Нечаев
- П.Ф. Каптерев
- В.П. Вахтеров
- А. Бине

8. Технология обучения, созданная У. Килпатриком, при которой учащиеся получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения постепенно усложняющихся и заранее спланированных практических заданий

- метод проектов
- виннетка-план
- Дальтон-план
- йен-план

9. Дальтон-план, как система индивидуализированного обучения, был предложен

- Хелен Паркхерст
- Уолси Уошберном
- Петером Петерсоном
- Йозефом Антоном Зиккинггером

10. Система обучения, при которой учебная нагрузка и методы обучения зависят от способностей и возможностей учащихся

- прагматизм
- вальдорфская педагогика
- мангеймская система
- реформаторская педагогика

11. Первый Нарком просвещения после Октябрьской Революции, занимавшийся внедрением идеологии большевизма в школу и осуществлявший ее реформирование

- А.А. Макаренко
- А.В.Луначарский
- В. П. Вахтеров
- А. П. Нечаев

12. Педагогическая система, созданная Р. Штайнером, и основанная на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.

- вальдорфская педагогика
- эволюционной педагогики
- мангеймская система обучения
- педология

13. Разработчик теории создания коллектива посредством труда, основоположник колонии «Бодрая жизнь»

- А.С. Макаренко
- В. П. Вахтеров
- С.Т. Шацкий
- П. Ф. Лесгафт

ИТОГОВЫЙ ТЕСТ

1. Направление в педагогике, призывающее строить воспитание исходя из интересов детей, и утверждающее, что планомерное программное воспитание противоречит природе развития ребенка

- Педоцентризм
- Позитивизм
- Реформаторская педагогика
- Педология

2. Этот принцип воспитания, по мнению Ф.А. Дистервега означает, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и где ему предстоит жить

- принцип культуросообразности
- принцип природосообразности
- принцип самодеятельности
- принцип наглядности

3. Итальянский психиатр и педагог, разработавшая систему раннего развития ребенка, опирающуюся на создание в школе свободной и естественной атмосферы

- М. Монтессори
- О. Конт
- Э. Кей
- Х. Паркхерст

4. Родоначальник прагматизма

- Джон Дьюи
- Вильгельм Август Лай
- Эдуард Торндайк
- Мария Монтессори

5. Создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса для достижения успеха, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления

- Дифференциация
- Многоуровневость
- Диверсификация
- Многовариантность

6. Инициатор создания в 1901 г. первой в России Лаборатории экспериментальной педагогической психологии

- Александр Петрович Нечаев
- П.Ф. Каптерев
- В.П. Вахтеров
- А. Бине

7. Технология обучения, созданная У. Килпатриком, при которой учащиеся получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения постепенно усложняющихся и заранее спланированных практических заданий

- метод проектов
- виннетка-план
- Дальтон-план
- йен-план

8. Первый Нарком просвещения после Октябрьской Революции, занимавшийся внедрением идеологии большевизма в школу и осуществлявший ее реформирование

- А.А. Макаренко
- А.В.Луначарский
- В. П. Вахтеров
- А. П. Нечаев

9. Разработчик теории создания коллектива посредством труда, основоположник колонии «Бодрая жизнь»

- А.С. Макаренко
- В. П. Вахтеров
- С.Т. Шацкий
- П. Ф. Лесгафт

10. Обряд, символизирующий переход юношей и девушек в разряд социально зрелых полноправных членов общины в первобытном обществе

- инициация
- социализация
- инкультурация
- наставничество

11. Цель обучения в Древнем Египте

- подготовка к профессиональной семейной деятельности
- послушание старшим
- развитие красноречия
- обучение чтению

12. Известный русский хирург, разрабатывающий вопросы методики преподавания в высшей школе и активно выступавший против телесных наказаний

- К.Д. Ушинский
- П.Ф. Каптерев
- Н.И. Пирогов
- Г. Кершенштейнер

13. Основатель Славяно-греко-латинской академии

- Симеон Полоцкий
- Карион Истомин
- Петр Могила

- протопоп Аввакум
14. Воспитательный идеал в Древней Индии, заключающийся в воспитании праведности и чистоты помыслов, характерен для касты
- брахманов
 - вайшьев
 - кшатриев
 - шудр
15. Основатель классно-урочной системы, автор «Великой Дидактики»
- Я.А. Коменский
 - А.Алкуин
 - В. Ратке
 - Ж. Кальвин
16. Синоним слова "ученый" в Древнем Китае
- конфуцианец
 - брахман
 - даос
 - чиновник
17. Идеал развития личности в Спарте
- формирование мужественного, духовно сильного, физически развитого человека
 - всестороннее развитие духовных качеств и физических сил ребенка
 - развитие способности кратко и точно изъясняться
 - осознание человеком своего места в обществе
18. Государственное учебное заведение повышенного типа в Афинах для юношей 16-18 лет, проявивших старание и достигших высоких результатов в обучении.
- гимнасий
 - эфебия
 - палестра
 - агела
19. Древнеримский философ, автор сочинения "О воспитании оратора"
- Квинтилиан
 - Цицерон
 - Сенека
 - Аристотель
20. Страна - наследница эллинско-римской культуры в образовании
- Византия
 - Палестина
 - Персия
 - Россия
21. Дальтон-план, как система индивидуализированного обучения, был предложен
- Хелен Паркхерст

- Уолси Уошберном
- Петером Петерсоном
- Йозефом Антоном Зиккингером

22. Высшая школа, учрежденная в 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II

- Пропедиа
- Педиа
- Энциклиоспедиа
- Аудиториум

23. Задача воспитания по Локку

- воспитание джентльмена
- сенсуализм
- подчинение веры разуму
- развитие рационального мышления

24. «Старший» факультет в средневековом университете

- артистический
- юридический
- богословский
- медицинский

25. Выдающийся русский просветитель и религиозный деятель, основатель монастырских центров в средневековой Руси

- Владимир Мономах
- Сергей Радонежский
- Ярослав Мудрый
- Максим Грек

26. Итальянский гуманист эпохи Возрождения, организовавший дворцовая школа «Дом счастья» в г. Мантуя

- Витторино да Фельтре
- Пьетро Паоло Верджерио
- Томазо Кампанелла
- Эразм Роттердамский

27. Французский гуманист эпохи Возрождения, осудивший в своем романе "Гаргантюа и Пантагрюэль" средневековую школу за ее формальный характер и за схоластические методы обучения

- Франсуа Рабле
- Мишель Монтень
- Томас Мор
- Жан-Жак Руссо

28. «Золотое правило» Коменского соответствует принципу

- наглядности
- природосообразности

- последовательность
- прочности

29. Повышенное образование в Киевской Руси давали

- в школах учения книжного
- в дворцовых школах
- в семьях
- в цифирных школах

30. Укажите особенность, не относящуюся к культуре и образованию эпохи Возрождения

- светский характер обучения
- антропоцентризм
- схоластический метод обучения
- обращение к античному культурному наследию

31. Английский философ, просветитель, государственный деятель, создатель теории «чистой доски»

- Р. Декарт
- Ф. Бэкон
- Д. Локк
- Т. Гоббс

32. Автор идеи свободного воспитания

- Ж.Ж. Руссо
- И.Г. Песталоцци
- Ф. Фребель
- Бенджамин Франклин

33. Начальное образование в средневековой Руси осуществляли

- родители
- священнослужители
- мастера грамоты
- представляли высших сословий

34. Укажите произведение, автором которого не является И.Г. Песталоцци

- «Лингард и Гертруда»
- "Эмиль, или о воспитании"
- «Как Гертруда учит своих детей»
- «Лебединая песня»

35. Ученый-энциклопедист, считавший главной целью гармоничного развития личности воспитание «сынов Отечества», основанное на учете психологических особенностей ребенка

- М.В. Ломоносов
- В.Н. Татищев
- И.И. Бецкой
- Ф.М. Ртищев

36. Монарх-реформатор первой половины XVIII, «прорубивший окно в Европу»

- Петр 1
- Александр 2
- Иван Грозный
- Николай 2

37. «Учитель немецких учителей»

- Ф.А. Дистервег
- Ф. Фребель
- И. Ф. Гербарт
- И.Г. Песталоцци

38. Немецкий философ, педагог, психолог, математик, представивший педагогику как самостоятельную науку

- И. Ф. Гербарт
- Ф. Фребель
- Ф.А. Дистервег
- Г. Кершенштейнер

39. Учебные заведения в России 19 века, предполагавшие начальный уровень образования со сроком обучения в один год

- приходские училища
- гимназии
- уездные училища
- университеты

40. В 1810 г. Александр I учредил учебное заведение для детей высшего дворянства, совмещавшее среднюю и высшую ступень образования

- Царскосельский лицей
- Педагогический институт в Петербурге,
- Виленский университет
- Смольный институт благородных девиц

41. «Учитель русских учителей»

- К.Д. Ушинский
- Н.Х. Вессель
- П.Ф. Каптерев
- Н.И. Пирогов

42. Основатель русской школы научной педагогики, работал инспектором Смольного института благородных девиц.

- К.Д. Ушинский
- В. Я. Стоюнин
- Г. Кершенштейнер
- К. Н. Вентцель

43. Создатель школы в Ясной поляне

- Л.Н. Толстой
- С. А.Рачинский
- В. В. Розанов

- В. Я. Стоюнин
44. Создатель основ развивающего обучения
- К.Д. Ушинский
 - Ф.А. Дистервег
 - И.Ф. Гербарт
 - Ж.-Ж.Руссо

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Задание 1.

А) Прочитайте и проанализируйте приведенные ниже изречения известных педагогов о сущности и задачах педагогики.

- “Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях” (К.Д. Ушинский)
- “Педагогика есть прикладная наука; науки, с которыми она находится в наиболее тесной связи и законы которых она должна применять, суть науки о человеке” (П.Ф. Каптерев)
- “Педагогика — наука диалектическая, абсолютно не допускающая догмы” (А.С.Макаренко)
- “Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика” (П.П. Блонский)
- “Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития” (Л.С. Выготский)
- “Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель — в неграмотную няньку, педагогика — в знахарство (В.А.Сухомлинский)

Б) Подтвердите или опровергните приведенные изречения с позиции современной педагогической науки. Выскажите собственное мнение по каждому высказыванию. С чем Вы согласны? С чем не согласны?

Задание 2.

Разработайте и оформите презентацию по одной из предложенных тем (на выбор):

- Воспитание и обучение в странах Древнего Востока
- Школа и воспитание в Древнем Египте
- Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и средневековом Китае
- Воспитание и школа в Древней Индии
- Воспитание и педагогическая мысль в античном мире

Задание 3.

А) Прочитайте текст:

«Отец русских учителей» педагог К. Д. Ушинский разрабатывал основы педагогики как науки, но вместе с тем утверждал, что педагогическая наука

является искусством. Он писал: «Воспитатель есть художник; школа — мастерская, где из грубого куска мрамора возникает подобие божества».

Отечественный педагог П. П. Блонский утверждал: «Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, т. е. в виде теоретической науки, может существовать педагогика».

Б) Проанализируйте мысли К. Д. Ушинского и П. П. Блонского и письменно изложите свою точку зрения:

- На каком основании К. Д. Ушинский приравнивал педагогику к искусству?
- Противоречит ли этому высказывание П. П. Блонского?
- Чем, по вашему мнению, является педагогика: наукой или искусством?

Задание 4.

Разработайте и оформите презентацию на тему «Обучение и воспитание в средневековой Европе».

В презентации обязательно должны быть рассмотрены специфика, цели и методы средневекового воспитания; устройство средневековой школы, система рыцарского воспитания, характеристика первых университетов.

Задание 5.

А) Прочитайте вопрос:

Можно ли выделить черты, присущие процессу воспитания равно для всех общественно-экономических формаций?

Б) Прочитайте предлагаемые ответы:

1. Общим для всех общественно-экономических формаций является забота о всестороннем гармоническом развитии личности.
2. Воспитание — категория вечная. Поэтому все, чем характеризуется воспитание, приемлемо для всех общественно-экономических формаций.
3. Таких черт не может быть, так как для каждой общественно-экономической формации свойственны свои цели, формы и методы воспитания.
4. Правильного ответа нет.

В) Выберите, на Ваш взгляд, правильный ответ и письменно аргументируйте свой выбор.

Задание 6.

Заполните таблицу «Образовательные учреждения, открытые в период правления Екатерины II»

Название образовательного учреждения	Дата открытия	Категории воспитанников	Срок обучения	Содержание обучения

Пример заполнения таблицы

Название образовательного учреждения	Дата открытия	Категории воспитанников	Срок обучения	Содержание обучения
Воспитательный дом в Петербурге	1764	<ul style="list-style-type: none"> • незаконнорожденные дети • сироты • дети бедняков 	19 лет	<p>Воспитанники получали начальное и профессиональное образование. Помимо ремесел, в доме преподавались иностранные языки, рисование и основы театрального искусства. Успешные ученики продолжали обучение в московском университете или академии художеств. Девушек могли перевести в Смольный, а особо отличившиеся имели шанс поступить на медицинский факультет в Страсбурге. Часть студентов направлялась на практику к лучшим постановщикам.</p>

Задание 7.

Запишите полные названия школ, входивших в систему школьного образования РСФСР, сложившуюся к 1929 г., и опишите их назначение и основные характеристики:

- ФЗС
- ШКМ
- ФЗУ
- Рабфак

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буторина, Т.С. История педагогики и образования / Т.С. Буторина, З.И. Васильева, Н.В. Седова. - М.: Academia, 2016. - 384 с.
2. Буторина, Т.С. История педагогики и образования: Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина; Под ред. З.И. Васильева. - М.: ИЦ Академия, 2013. - 432 с.
3. Васильева, З.И. История педагогики и образования: Учебник / З.И. Васильева. - М.: Академия, 2014. - 224 с.
4. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования: Учебник / А.Н. Джурицкий. - М.: КДУ, Владос-Пр., 2013. - 400 с.
5. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования / А.Н. Джурицкий. - М.: КДУ, 2013. - 400 с.
6. Джурицкий, А.Н. История педагогики и образования: Учебник для бакалавров / А.Н. Джурицкий. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 675 с.
7. Капанова, В.А. История педагогики: Учебное пособие / В.А. Капанова. - М.: Инфра-М, 2017. - 512 с.
8. Капанова, В.А. История педагогики в лицах: Учебное пособие / В.А. Капанова. - М.: НИЦ Инфра-М, Нов. знание, 2013. - 176 с.
9. Капанова, В.А. История педагогики: Учебное пособие / В.А. Капанова. - М.: НИЦ Инфра-М, Нов. знание, 2012. - 240 с.
10. Капанова, В.А. История педагогики в лицах: Учебное пособие / В.А. Капанова. - М.: Инфра-М, 2017. - 448 с.
11. Князев, Е.А. История педагогики и образования: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.А. Князев. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 505 с.
12. Латышина, Д.И. История отечественной педагогики и образования: Учебник для академического бакалавриата / Д.И. Латышина. - Люберцы: Юрайт, 2015. - 260 с.
13. Латышина, Д.И. История отечественной педагогики и образования: Учебник для академического бакалавриата / Д.И. Латышина. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 260 с.
14. Латышина, Д.И. История педагогики и образования: Учебник для академического бакалавриата / Д.И. Латышина. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 314 с.
15. Пискунов, А.И. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобыт. обществе до конца XX в. / А.И. Пискунов. - М.: ТЦ Сфера, 2009. - 496 с.
16. Попов, В.А. История педагогики и образования: Учебник / В.А. Попов. - М.: Academia, 2017. - 80 с.
17. Попов, В.А. История педагогики и образования: Учебник / В.А. Попов. - М.: Академия, 2012. - 176 с.
18. Титов, В.А. ВПС: История педагогики. Конспект лекций / В.А. Титов. - М.: Приор, 2003. - 240 с.

ГЛОССАРИЙ

АВТОМАТИЗМ (в психологии) (от греч. automates - самодействующий) - действие, реализуемое без непосредственного участия сознания. Различаются "первичные" А., представляющие собой функционирование врожденных, безусловно-рефлекторных программ, и "вторичные" А., образующиеся прижизненно. При "вторичных" А. устанавливается жесткая однозначная связь между определенными свойствами ситуации и серией последовательных операций, требовавших прежде сознательной ориентировки. В результате отпадает необходимость ориентироваться и в ситуации, и в самом процессе исполнения соответствующих операций (вследствие их стереотипности). Появление значимой ситуации (или наличие в ее составе сигнального свойства) сразу же "запускает" всю последовательность операций. В случае "вторичных" А. при повторном развертывании сознательной ориентировки (вследствие ошибок или препятствий в протекании А.) может наступать "дезавтоматизация". В норме А. является компонентом сознательно регулируемого действия; обособление А. указывает на патологию. Выделяют моторные, речевые и интеллектуальные А. Изучение А. ведется как в общей психологии (при исследовании формирования навыков), так и в прикладной психологии (медицинской, инженерной).

АВТОРИТАРНОСТЬ (автократичность) (от лат. autoritas - власть) - социально-психологическая характеристика стиля руководства (лидерства). Проявляется в сосредоточении в руках одного человека всей полноты власти, в устранении других людей от решения важнейших вопросов совместной деятельности, в подавлении их инициативы, в воздействии на них преимущественно мерами принуждения (см. Лидерство, Стиль лидерства).

АВТОРИТЕТ (от лат. Autoritas - влияние, власть) - 1) влияние, которым пользуются группа или индивид в различных сферах жизни, основанное на признании их опыта, знаний, нравственных достоинств и т. д.; 2) признание за индивидом права принимать решения в значимых для отдельных лиц или группы ситуациях. В первом значении понятие "А." в социальной психологии иногда соотносится с представлением о "власти". Во втором значении А. может и не совпадать с властью - им может пользоваться человек, не наделенный "властными" полномочиями, но обладающий высокой степенью референтности для окружающих.

АДАПТАЦИЯ (от лат. adapto - приспособляю) - приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы А. направлены на сохранение гомеостаза. А.- одно из центральных понятий биологии, широко применяется как теоретическое понятие в тех психологических концепциях, которые, подобно гештальтпсихологии и теории интеллектуального развития, разработанной швейцарским психологом Ж. Пиаже, трактуют взаимоотношения индивида и его окружения как процессы

гомеостатического уравнивания. Изучение физиологических регуляторных механизмов А., повышающих устойчивость организма к перепадам температуры, недостатку кислорода, изменению барометрического давления и другим неблагоприятным факторам, имеет большое значение для решения прикладных проблем психофизиологии, медицинской психологии, эргономики и других разделов психологии. Адаптационные реакции организма на неблагоприятные воздействия значительной интенсивности имеют ряд общих черт и называются адаптационным синдромом. Иногда выделяют различные фазы процессов А. к необычным экстремальным условиям (например, фазу первоначальной декомпенсации и последующие фазы частичной, а затем и полной компенсации), Изменения, сопровождающие А., затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности. Решающую роль в успешности А. к экстремальным условиям играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида.

АКТИВАЦИЯ (от лат. *activus* - деятельный) - состояние нервной системы, характеризующее уровень ее возбуждения и реактивности. Следует отличать А. нервной системы в целом как ее общую характеристику от А. отдельных структур мозга. Понятие оптимального уровня А. означает максимальное соответствие состояния нервной системы поведенческому акту; под индивидуальным уровнем А. понимается привычный для каждого индивида уровень А., на фоне которого преимущественно и реализуется его деятельность.

АКТИВНОСТЬ - всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром; присущая живому существу способность к "самостоятельной силе реагирования" (Ф. Энгельс). В психологии А. выступает в соотнесении с деятельностью, обнаруживаясь как динамическое условие ее становления, реализации и видоизменения, как свойство ее собственного движения. Она характеризуется в большой степени обусловленностью производимых действий спецификой внутренних состояний субъекта непосредственно в момент действия, в отличие от реактивности, когда действия обуславливаются предшествующей ситуацией; произвольностью, т. е. обусловленностью наличной целью субъекта, в отличие от полевого поведения (см. Поленезависимость); надситуативностью, т. е. выходом за пределы исходных целей, в отличие от приспособительности как ограничения действий субъекта узкими рамками заданного (см. А. надситуативная); значительной устойчивостью деятельности в отношении принятой цели, в отличие от пассивного уподобления предметам, с которыми предстоит встретиться субъекту при осуществлении им деятельности.

АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ - способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых

актах, общении; интегральная характеристика А. л.- активная жизненная позиция человека, выражающаяся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела (см. Активность; Активность надситуативная; Деяние; Деятельность; Личность).

АЛГОРИТМ (от лат. algorithmi, algorismus) - предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса. Ключевое для математики и математической логики понятие А. применяется в психологии (инженерной, педагогической, психологии управления и др.) не в строго математическом смысле при изучении процессов управления и процедур выполнения предписаний в различных видах деятельности. А. включает указание на необходимые для решения задачи исходные данные, критерий (или правило), по которому при достижении результата процесс признается законченным. Умение решить задачу "в общем виде" (т. е. владение нек-рыми общими приемами решения задач определенного класса) означает владение нек-рым А.

БАРЬЕР СМЫСЛОВОЙ (от франц. barriere - преграда, препятствие) - несовпадение смыслов высказанного требования, просьбы, приказа и т. п. у партнеров в общении, создающее препятствие для их взаимопонимания и взаимодействия. К примеру, Б. с. во взаимоотношениях взрослых и ребенка возникает вследствие того, что ребенок, понимая правильность требований взрослого, не принимает этих требований, потому что они чужды его опыту, взглядам, отношениям, его системе личностных смыслов.

БИХЕВИОРИЗМ (от англ. behaviour - поведение) - направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы, внешней среды. На рубеже XIX-XX вв. обнаружилась несостоятельность доминировавшей ранее интроспективной "психологии сознания" (см. Интроспективная психология), особенно в решении проблем мышления и мотивации. Экспериментально было доказано, что существуют не осознаваемые человеком, недоступные интроспекции психические процессы. Э. Торндайк, изучая реакции животных при помощи лабиринтов, проблемных клеток, аппаратов для исследования способности различения и др. (см. Методы зоопсихологии), установил, что решение проблемы достигается методом проб и ошибок, истолкованным как "слепой" отбор произведенных наугад движений. Этот вывод был распространен на процесс учения у человека, причем качественное отличие его поведения от поведения животных отрицалось. В тот же период в России И. П. Павлов и В. М. Бехтерев, развивая идеи И. М. Сеченова, разработали экспериментальные методы объективного исследования поведения животных и человека. Их работы оказали значительное влияние на бихевиористов, но были истолкованы в духе крайнего механицизма. В 1913 г. сложилась первая программа Б., сформулированная американским психологом Д. Уотсоном. В

дальнейшем в Б. вошли "физический монизм" А. Вейса, "антропология" У. Хантера, система взглядов К. Лешли и др. Б., исходя из того, что сознание будто бы недоступно для объективного изучения, отвергает его роль в качестве реального регулятора человеческой деятельности. Все психические явления сводятся к реакциям организма, преимущественно двигательным: мышление отождествляется с речедвигательными актами, эмоции - с изменениями внутри организма и т. д. За единицу поведения принимается связь стимула и реакции. Законы поведения, согласно В., фиксируют отношения между тем, что происходит на "входе" (стимул) и "выходе" (двигательный ответ) системы организма, Процессы внутри этой системы (как психические, так и физиологические) В., следуя позитивистской методологии, считает не поддающимися научному анализу, поскольку они недоступны прямому наблюдению. Основным методом Б. - наблюдение и экспериментальное изучение реакций организма в ответ на воздействия окружающей среды с целью выявления доступных математическому описанию корреляций между этими переменными. Подавляющую часть экспериментов сторонники Б. провели на животных (преимущественно на белых крысах), перенеся затем установленные на этом уровне закономерности на человека. Активность организма и роль его психической организации в преобразовании среды, как и социальная природа человека, игнорируются. Идеи В. оказали влияние на лингвистику, антропологию, социологию, семиотику и стали одним из истоков кибернетики. Бихевиористы внесли существенный вклад в разработку эмпирических и математических методов изучения поведения, в постановку ряда психологических проблем, в особенности касающихся научения - приобретения организмом новых форм поведения. Основное значение Б. для развития категориального аппарата психологии (см. Категоризация) заключается в разработке категории действия, к-рое в прежних концепциях рассматривалось только в качестве внутреннего акта или процесса, тогда как Б. расширил область психологии, включив в нее также внешние, телесные реакции. Вместе с тем вследствие методологических изъянов исходной концепции Б. уже в 20-х гг. XX в. начался ее распад на ряд направлений, сочетающих основную доктрину с элементами других теорий (в частности, гештальтпсихологии, а затем психоанализа). Возник необихевиоризм. БРЕЙНШТОРМИНГ - см. Мозговая атака.

ВАХТЕРОВ, Василий Порфирьевич (1853 - 1924) - русский педагог, методист начальной школы, деятель народного образования. Родился в семье консисторского сторожа-вахтера. Учился в Арзамасском духовном училище, затем в Нижегородской духовной семинарии. Пед. деятельность начал в 1872 учителем гор. нар. училища в Васильсурске, а затем - уездного училища в Ардатове. В течение 15 лет (1881 - 96) был инспектором нар. училищ. Он боролся за расширение программы нач. и ср. школы, был непримиримым противником формализма, царившего во многих школах. Резко критиковал церковно-приходские школы.

Инспектируя школы, В. искал положительное в работе учителей, помогал им преодолевать трудности, давал показательные уроки. В. принимал активное участие в деятельности Моск. комитета грамотности, широко пропагандировал всеобщее обязательное нач. обучение, активно участвовал в организации школ для рабочих и способствовал созданию ряда внешкольных учреждений. Деятельность В. вызвала недовольство в Моск. уч. округе, департамент полиции квалифицировал её как "прикрытие среди учителей Москвы неблагонадёжного элемента". В 1896 В. вынужден был уйти в отставку, но продолжал заниматься разносторонней культурно-просветительской деятельностью. С 1898 по 1902 он выступал лектором на учит. курсах в Хороле, Лубнах, Курске, Саратове и других городах. Деятельное участие В. принимал в организации 1-го Всероссийского съезда обществ взаимопомощи учащихся. С 1893 по 1903 В. работал в школе при Тверской мануфактуре Морозовой. Пед. наблюдения в тверской школе были использованы им впоследствии в работах по педагогике и методикам. В 1903 он был арестован за якобы противоправительственную агитацию в школе и среди рабочих и выслан в Новгородскую губ. Вернувшись в Москву В. вновь принялся за литературно-пед. и общественную работу. В годы революции 1905 - 07 он много сил отдал организации Учительского союза, позднее принимал активное участие в работе Всероссийского съезда по нар. образованию (1913 - 14), в организации и работе 1-го Всероссийского съезда преподавателей рус. яз. (1916). После Окт. революции преподавал на курсах инвалидов, красноармейских курсах ликвидации неграмотности, на курсах по подготовке учителей II ступени. В 1923 - 24 - лектор на пед. ф-те 2-го МГУ.

Своими трудами В. обогатил многие разделы педагогики, но особенно ценный вклад он внёс в теорию и практику нач. обучения. Большое внимание он уделял теоретич. работе по педагогике и методикам. Им были созданы и опубликованы "Спорные вопросы образования" (1907), "Предметный метод обучения" (1907), "Основы новой педагогики" (1913), "Всенародное школьное и внешкольное образование" (1917) и др.

В методике классного чтения, как и в методике обучения грамоте, В. не только продолжал, но и развивал идея Ушинского. Крупным достижением В. являются его книги для классного чтения "Мир в рассказах для детей". Они были построены на основе принципа наглядности и содержали не только статьи для объяснительного чтения, но и богатейший материал по естествознанию, географии, истории, изучение к-рого требовало самостоятельной работы уча-ся, проведения опытов, применения разнообразных методич. приёмов.

ВЕДОМСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ - управление, ведавшее в дореволюционной России сиротскими приютами, институтами благородных девиц, женскими (т. н. мариинскими) гимназиями и училищами, учебными заведениями для слепых и глухонемых, богадельнями и некоторыми больницами. Начало этому ведомству было положено указом Павла I в 1796, по к-рому императрица Мария Фёдоровна была поставлена во главе Воспитательного общества благородных девиц. В 1854 этому управлению

было присвоено наименование "В. у. и. М.". Основное внимание ведомство уделяло институтам благородных девиц. В. у. и. М. насаждало во всех подчинённых ему воспитательно-образовательных учреждениях феодально-крепостническую идеологию, стремилось воспитать у детей преданность царю и православной церкви.

ВЕНТЦЕЛЬ, Константин Николаевич [24.XI(6.XII).1857 - 10.III.1947] - русский педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания. В студенческие годы участвовал в революционном движении, отбывал тюремное заключение (1885 - 87). В годы 1-й империалистич. войны выступал против милитаризма и шовинизма. По своим философским воззрениям В.- идеалист. Его философское кредо ярко выражено в работе "Этика и педагогика творческой личности" (т. 1 - 2, 1911 - 1912).

Вопросами педагогики В. стал заниматься в нач. 90-х годов. Первая самостоятельная работа по педагогике - "Основные задачи нравственного воспитания" (1896). С этого времени начинается и его участие в работах пед. об-ва, результатом чего явилась книга "Борьба за свободную школу" (1906). Пед. концепция В. в своеобразной форме выражала протест демократич. рус. интеллигенции против удушающей атмосферы, царившей в обществе и школе при самодержавии. В духовном и нравственном усовершенствовании людей он видел основу для создания нового общества и в этой связи разрабатывал теорию "свободного воспитания", воспитания творч. личности.

Исходя из того, что воля, а не интеллект является основой духовной жизни, В. недооценивал умственное образование. Он критиковал дореволюционную школу за то, что в ней изучался определённый обязательный круг уч. предметов, расположенных в известном систематич. порядке, в известной последовательности. Он полагал, что ребёнок должен получать столько знаний, сколько желает, и приобретать их тогда, когда в этом почувствует потребность.

Школе он противопоставлял "Дом свободного ребёнка" - свободную общину детей, родителей, педагогов. В "Доме свободного ребёнка", по его мысли, дети должны были получать на основе полной самостоятельности и образование и воспитание. В пед. концепции В. были и рациональные зёрна, в частности в ней отводилось большое место производительному труду. В. справедливо рассматривал труд как мощное средство нравственного воспитания, развития воли ребёнка, как фундамент, на к-ром "все другие его духовные и телесные качества могут получить надлежащее развитие".

«ВЕСТНИК ВОСПИТАНИЯ» - педагогический буржуазно-демократический журнал. Издавался в Москве с 1890 до 1917 (до 1901 по 8 номеров в год, а затем по 9). Журнал выступал со статьями по основным вопросам нар. образования: единая общеобразовательная школа, совместное обучение, преподавание на родном языке, расширение прав местных самоуправлений и т. п. Уделялось большое внимание детской психологии и экспериментальной педагогике, дидактике физич. воспитанию и школьной

гигиене; освещались проблемы реформы ср. школы, вопросы высшей школы и внешкольного образования. Значительное место" занимал отдел "Критика и библиография", в к-ром систематически помещались рецензии на педагогич. и уч. лит-ру, давалась хроника нар. образования. В журнале принимали участие: В. М. Бехтерев, В. П. Вахтеров, А. Е. Грузинский, А. П. Нечаев, В. П. Острогорский, Д. Д. Семёнов, И. А. Сикорский, Д. И. Тихомиров, Н. В. Чехов, Ф. Ф. Эрисман и др.

ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ - ежемесячны" журнал Министерства высшего и среднего специального-образования СССР. Выходит в Москве с апреля 1940 (с перерывом с июня 1941 по июль 1945); до 3 - 4-го номера 1946-орган Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР. В журнале освещаются-уч.-организационные и научно-методич. вопросы, публикуются рецензии на учебники, руководства и методич. пособия, информация о деятельности союзного " республиканских министерств и комитетов высшего и среднего специального образования. С апреля 1940 по" июнь 1941 в "В. в. ш." помещались официальные материалы: постановления правительства, приказы, решения Высшей аттестационной комиссии

ВЕЧЕРНЕЕ ОБУЧЕНИЕ - одна из форм обучения молодёжи и взрослых без отрыва от трудовой деятельности. В СССР В. о., как и заочное обучение, является органич. частью общей системы нар. просвещения и позволяет всем трудящимся (от 16 лет и старше) получать как общее среднее, так и специальное среднее и высшее образование. Термин "В. о." условен: занятия в вечерних (сменных, сезонных) школах, вечерних ср. спец. и высших уч. заведениях (а также на вечерних ф-тах и отделениях) проводятся и в дневное время, когда это удобно уч-ся и студентам по условиям их производственной работы.

Вечерние общеобразовательные школы дают уч-ся тот же объём знаний и по окончании те же права, что и дневные школы.

ВИННЕТКА-ПЛАН (Winnetka Plan) - одна из систем организации учебно-воспитательной работы, возникшая в США в 1919 - 20. Получила своё наименование от селения Уиннетка (Winnetka, штат Иллинойс, близ Чикаго), в школах к-рого она была впервые применена. Создателем В.-п. был руководитель школ Уиннетки К. Уошберн (Washburne). Особенностью В.-п. является соединение индивидуального обучения с нек-рыми приёмами совместной коллективной работы уч-ся. Роль учителя сводится в основном к надзору за занятиями уч-ся.

ГАРНИЗОННЫЕ ШКОЛЫ - низший разряд военных учебных заведений в России для детей солдат. Первые Г. ш. основаны Петром I в 1716. Были вновь открыты по уставу 21 сент. 1732. Находились при воинских частях. В Г. ш. принимались мальчики 7-летнего возраста. Их обучали грамоте, арифметике и, в зависимости от профиля Г. ш., "артиллерийской и инженерной науке",

"солдатской экзерциции", "художествам и мастерствам, кои армии и полкам потребны" (музыке, игре на флейте и барабане), писарскому делу, слесарным, плотничным, портняжным, сапожным и другим ремёслам. Когда воспитанникам исполнялось 15 лет, их зачисляли в армию. В 1744 к Г. ш. были присоединены цифирные школы. Г. ш., сохранив военный характер, просуществовали до конца 18 в.

«ГЕНЕРАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ О ВОСПИТАНИИ ОБОЕГО ПОЛА ЮНОШЕСТВА» - официальная декларация об изменении существующей и организации новой системы воспитания и образования в России в 18 в. Утверждена 12 марта 1764 по проекту И. И. Бецкого. Отражает пед. взгляды автора и отчасти Екатерины II, по поручению которой была составлена. Декларация предусматривала организацию закрытых сословных уч. заведений. Дети должны были воспитываться в них с 5 - 6 лет до совершеннолетия (18 - 20 лет). К ней прилагалось "Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества" (оно переиздавалось в 1766 и 1768). Задачи, выдвинутые в декларации, были осуществлены гл. обр. в отношении дворянских детей.

ГЕРБАРТ (Herbart), Иоганн Фридрих (4.V.1776 - 14.VIII.1841) - немецкий философ-идеалист, психолог и педагог. Окончил Йенский ун-т. В 1797 - 1800 был домашним учителем в Швейцарии. В 1802 стал приват-доцентом философии и педагогики Гёттингенского ун-та, с 1805 - профессором; с 1809 - профессор Кёнигсбергского ун-та; здесь он основал пед. семинарию с опытной школой. В 1833 - 41 - вновь профессор Гёттингенского ун-та. Г.- автор многочисленных произведений, важнейшие из к-рых: "Главные пункты метафизики" ("Haupt-punkte der Metaphysik", 1806), "Общая педагогика, выведенная из целей воспитания" ("Allgemeine Padagogikf a us Zweck der Erziehung abgeleitet", 1806), "Учебник психологии" ("Lehrbuch zur Psychologic", 1816, рус. дер. 1895), "Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике" ("Psychologic als issenschaft, neu gegriindet auf Erfahrung, Metaphysik rund Mathematik", Bd 1 - 2, 1824 - 25), "Всеобщая метафизика с принципами философского учения о природе" ("Allgemeine Metaphysik, nebst den Anfängen Jer philosophischen Naturlehre", 1828 - 29), "Очерк педагогических чтений" ("Umriss padagogischer Vorlesungen", 1835).

ГИЛЬДЕЙСКИЕ ШКОЛЫ - начальные школы, создававшиеся в городах Западной Европы в 13 - 14 вв. объединениями купцов - гильдиями. Существовавшие до того времени церковные школы, где гл. внимание уделялось преподаванию вероучения и церковному пению, не удовлетворяли запросов нарождавшегося купечества. Церковь отнеслась к Г. ш. враждебно, считая их создание нарушением монополии церкви в школьном деле. В Г. ш. преподавание родного яз. и арифметики было поставлено значительно лучше, чем в церковных, в нек-рых Г. ш. повышенного типа преподавались также грамматика, геометрия и элементы риторики. Преподавание в одних Г. ш.

велось на лат. языке, в других - на родном (с течением времени всё в большем количестве школ), а лат. язык становился особым уч. предметом. Г. ш. были платными, в них учились дети состоятельных родителей, дети ремесленников в них обычно не допускались. С упадком гильдий в 15 - 16 вв. Г. ш. перешли в ведение городских управлений.

ГИМНАЗИЯ - среднее общеобразовательное учебное заведение; обычно с ярко выраженным гуманитарно-филологическим уклоном.

Термин "Г." заимствован из Древних Афин (см. Гимнасий). Впервые Г. была названа ср. школа, открытая в Страсбурге в 1538. В 16 - 18 вв. Г. стали возникать во многих городах Германии. Преподавание в этих школах отличалось крайним формализмом. В 19 в. Г. назывались ср. школы для мальчиков в Австро-Венгрии, Болгарии, Германии, Голландии, Греции, Дании, России, Сербии и нем. кантонах Швейцарии. С развитием капитализма в различных странах стал нарастать протест против одностороннего, оторванного от жизни классицизма Г. В результате этого протеста возникли реальные училища, где вместо древних языков было введено естествознание и усилено преподавание математики и новых языков. Первая "Механическая и математическая реальная школа" была открыта Х. Землером в Галле в 1708. В сер. 19 в. был учреждён новый тип ср. уч. заведения - реальная Г., без преподавания греч. языка. В классич. Г. в конце 19 - начале 20 вв. преподаванию древних языков стало уделяться меньше внимания, но классич. Г. продолжали оставаться господствующим типом ср. уч. заведения (см. Классическое образование).

В России первые Г. были созданы в Петербурге - академическая гимназия (в 1725), в Москве - при ун-те (в 1755) и в Казани (в 1758), но они не имели единого уч. плана. Особое значение для истории Г. имел введённый в 1804 "Устав учебных заведений, подведомственных университетам", согласно которому в Г. принималась молодёжь по окончании уездных училищ без экзаменов, независимо от сословия. 4-летний курс Г. отличался громоздкостью. В него входили: лат., франц. и нем. языки, дополнительный курс истории, географии нач. курс философии и "изящных наук", лит-ра, политич. экономия, чистая и прикладная математика, физика естественная история, нач. курс коммерческих наук и технологии, рисование. В каждом классе было обязательных 32 уч. часа в неделю (с включением 2 часов на рисование). В 1809 в России было 32 Г. Усилившаяся после 1815 реакция отразилась и на общем направлении Г. и на их уч. плане. Введены были сословные ограничения. По уставу 1828 Г. предназначаются для детей дворян и чиновников, вводится 7-летний курс обучения. Из уч. плана были исключены философия, политич. экономия, право как "вольнодумные науки", введены были греч. язык, "закон божий"; установлена казарменная дисциплина, широко применялись телесные наказания, усилился шпионаж за уч-ся и т. д. После 1828 в Г. вновь стал насаждаться классицизм: лат. язык преподавался во всех Г. с 1-го класса, расширялось преподавание греч. яз. С 21 марта 1849 Г., начиная с 4-го класса, делятся на лат. и юридич. отделения. В 4 - 7-х классах для готовящихся в ун-т

вводятся лат. язык (по 4 ч.) и греч. язык (для желающих - по 2 ч.); для готовящихся к службе вводится законоведение (с 5-го по 7-й классы по 4ч.). В соответствии с этим 10 апреля 1852 утверждается 3 типа Г.: 1) с естественной историей и законоведением (12 ч.) с 5-го класса, для поступающих в ун-т или готовящихся к службе с добавлением для первых лат. языка (по 4ч.); 2) с законоведением для готовящихся к службе; 3) с лат. и греч. языками в большем объёме: латинский со 2-го класса (во 2-м и 3-м классах по 3 ч., в 4 - 7-х классах по 4 ч.), греческий (в 4 - 6-х классах по 5 ч. и в 7-м классе - 4 ч.). В 60-х гг. возникают также женские гимназии.

В 1864 "Устав гимназий и прогимназий" установил след, типы Г.: 1) классич. Г. с греч. и лат. языками - 58 часов (латинский - 34 ч. и греческий - 24 ч. в неделю с распределением по классам: лат. язык - 1-й класс - 4ч., 2 - 7-е классы по 5 ч.; греч. язык- 3 - 4-е классы по 3 ч. и 5 - 7-е - по 6 ч.), с незначительным количеством часов на естествознание и физику (по 6 ч.); 2) классич. Г. с лат. Языком - 39 ч. (1-й класс - 4 ч., 2-й класс - 5 ч. и 3 - 7-е классы по 6 ч.); 3) реальная Г. без древних языков, но с естествознанием в большем объёме (23 ч.: с 1-го по 5-й классы по 3 ч., 6 - 7-е классы по 4 ч.) и физикой (9 ч.: с 5-го по 7-й классы по 3 ч.). В местах, где не было Г., учреждались прогимназии, состоявшие из первых четырёх классов Г.

Из 61 Г. лишь 16 стали реальными. "Настоящей" школой по-прежнему считалась классич. Г., а не реальная, т. к. окончившие классич. Г. имели право поступать в ун-т и другие высшие уч. заведения, в то время как окончившие реальную Г. - только в высшие тех-нич. уч. заведения.

В конце 19 и нач. 20 вв. под влиянием усилившегося в стране революционного движения и дальнейшего развития пром-сти Мин-во просвещения предпринимало ряд попыток перестроить классич. Г., приспособить её к жизни и практич. потребностям, ослабить в ней классицизм. В 1901 Мин-вом нар. просвещения было объявлено об отмене преподавания лат. языка в 1 - 2-х классах Г. и греч. языка в 3 - 4-х классах, а также о ликвидации "extemporalia". На 1 января 1913 в России было 434 Г. и прогимназий со 142 935 уч-ся. В 1914 был принят новый уч. план Г., к-рый свидетельствует о значительном ослаблении классицизма, формализма и усилении реальных знаний, однако на гуманитарные дисциплины отводилось 138 ч. в неделю, а на математику, физику, природоведение и географию - 62 ч.; химия совсем не была включена в уч. план.

Окончившие Г. с золотой и серебряной медалями принимались в ун-т в первую очередь и без экзаменов, остальные также без экзаменов, но по конкурсу аттестатов.

Г. прошла длинный и сложный путь развития. Несмотря на различные правительственные ограничения и в противовес им, борьба передового учительства и революционно настроенной молодёжи способствовала разработке передовой методики и повышению уровня работы Г.

ГИМНАСИЙ (греч. γυμνασιον) - государственное учебно-воспитательное заведение в Древней Греции, а также на эллинистическом Востоке. Время

возникновения Г. точно не установлено. В Афинах они достигли наибольшего расцвета в 5 - 4 вв. до н. э. Первоначально Г. предназначались для физич. упражнений, но позже превратились в своеобразные центры общения и места мусических (см. Мусическое воспитание) и гимнастич. занятий молодёжи. В Г. поступали после палестры знатные, богатые афинские юноши в возрасте 16 - 18 лет, готовившиеся в будущем занять руководящие должности в гос-ве. Продолжая заниматься в Г. гимнастикой, они под руководством философов изучали политику, философию, лит-ру. Наиболее известными Г. были Академия и Ликей. После Г. юноши в возрасте 18 - 20 лет проходили подготовку в эфебии.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ - 1) в Древних Афинах - начальная школа для мальчиков 7 - 12 лет с преподаванием чтения, письма и счёта. 2) В Древнем Риме - повышенная школа (после элементарной) для детей патрициев и всадников с преподаванием латинской грамматики, римской литературы и греческого языка. 3) В России 17 в.- школа, существовавшая при некоторых монастырях; в Г. ш. изучались греческая и латинская грамматика и античная литература. 4) В современной Великобритании и некоторых странах британского Содружества - общеобразовательная

ГРЕКО-ЛАТИНСКИЕ ШКОЛЫ - учебные заведения повышенного типа, созданные в Москве во 2-й пол 17 в. Возникали по инициативе как правительства и церкви (Г.-л. ш. 1653 патриарха Никона близ Чудова монастыря, руководимая Епифанием Славинецким, правительственное греко-латинское уч-ще 1681 при Моск. типографии), так и частных лиц (школа боярина Ф. М Ртищева 1649 в Андреевском монастыре на Воробьёвых горах, Заиконоспасская школа Симеона Полоцкого 1664, школа при церкви Ивана Богослова в Китай-городе, разрешение на открытие к-рой было дано в 1667) Количество уч-ся в Г.-л. ш. колебалось от 20 до 200 с лишним человек. Преподавателями были гл. обр. священники и монахи. В школах обучали греческому, латинскому и церковнославянскому языкам (чтение письмо, грамматика), риторике и философии. Сведений о содержании и методах обучения и объёме преподавания в этих школах до нас не дошло.

Возникновение Г.-л. ш. было связано с возраставшими запросами пр-ва, нуждавшегося в образованных дипломатах, учителях, приказных. Школы были призваны обучать иностранным языкам, удовлетворять стремление к знанию широких слоев дворянства и посадского населения, повышать общий культурный уровень господствующего класса Рус. гос-ва. Окончившие школы использовались на дипломатич. службе, могли работать справщиками (т. е. редакторами) Печатного двора, учителями греч. и лат. языков. Из этих школ вышли образованнейшие люди 17 в. (Ф. М. Ртищев, Сильвестр Медведев, Карион Истомин и др.). Возникновение и деятельность этих школ способствовали созданию в Москве Славяно-греко-латинской академии.

ГРУППОВОЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ - одна из форм организации практического обучения по профессиям. Главные отличительные признаки этой формы обучения: наличие инструктора (уч. мастера), занятого только обучением, и группы уч-ся, составляющих организованный уч. коллектив (класс, часть класса, поток) и обучающихся по одной программе. Г. п. о. проводится, как правило, в уч. цехах, на уч. участках, в уч.-производственных мастерских и лабораториях. Применяется преимущественно уч. заведениями: проф.-технич. училищами, ср. школами и др. Предприятия, проводя подготовку и повышение квалификации рабочих, используют гл. обр. индивидуально-бригадную форму организации производственного обучения, при наличии уч. цеха или участка применяется также и Г. п. о.

ГУВЕРНАНТКА, ГУВЕРНЁР (от франц. *gouvernante* и *gouverneur*, от *gouverner* - управлять) - в дворянских и буржуазных семьях лица, нанимаемые для воспитания и начального обучения детей. Этот тип домашних воспитателей получил широкое распространение в России в 18 - 19 вв.; приглашались Г. обычно из-за границы, гл. обр. из Франции.

ДАЛЬТОН-ПЛАН (Dalton-Plan), - система организации учебно-воспитательной работы в школе, получившая своё название от г. Долтона (США, штат Массачусетс), где она была применена в широком объёме. Создательница этого плана амер. деятельница нар. образования Е. Паркхерст (Parkhurst) проводила опытную работу по этой системе в 1904 - 20 в различных школах. При организации работы по Д.-п. учащийся не связывается общей классной работой, ему предоставляется свобода как в выборе занятий, так и в использовании своего уч. времени. Ежедневно каждый уч-ся начинает свою работу с посещения "класса организации", где он получает от учителя-советчика указание, как ему лучше спланировать свою работу на данный день и какими методами её лучше осуществить, а затем работает самостоятельно. Особое внимание уделяется в Д.-п. учёту работы уч-ся, осуществляемому при помощи сложной системы учётных карточек. При такой форме работы роль учителя по существу сводится к роли консультанта, классно-урочная система занятий уничтожается, снижается дисциплина, почти отсутствует работа учителя со всем классом. Д.-п. - одна из наиболее распространённых школьных систем, основанных на принципе индивидуального обучения. В 20-е гг. он проник частично в сов. школу в форме т. н. бригадно-лабораторного метода.

ДЖЕФФЕРСОН (Jefferson), Томас (13.IV.1743 - 4.VII.1826) - американский просветитель и государственный деятель периода борьбы за национальную независимость, автор Декларации независимости (1776), президент США в 1801 - 09. На филос. и социологич. взгляды Д. большое влияние оказали Д. ж. Локк, Ж. Ж. Руссо, Г. Мабли, а также англ. и франц. философы-материалисты 18 в. (Д. Гартли, Дж. Пристли, Д. Дидро и др.). В развитии просвещения Д. видел одно из важнейших условий перестройки

общественных отношений. Д. был сторонником гос. контроля над системой образования и отделения школы от церкви.

Д. считал, что начальная общеобразовательная школа должна быть всеобщей, бесплатной и обязательной для всех

ДИДАКТИКА (от греч. διδαχτικός - поучающий) - отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения.

Термин "Д." применялся авторами сочинений о воспитании, образовании и обучении уже в 17 в. Я. А. Коменский, рассматривая в своем сочинении "Великая дидактика" (1657) все основные проблемы воспитания, главное внимание уделяет образованию и обучению детей и юношества. В вышедших в 1-й пол. 19 в. в Германии руководствах по педагогике теория обучения, именуемая Д., выделяется в особую часть. Дистервег в своём "Руководстве к образованию немецких учителей" (1834 - 35) определял Д. как часть педагогики, излагающую теорию обучения. В последующие годы выделение в курсах педагогики Д. как теории обучения в особую часть стало общепринятым, кроме Англии и США, где термин "Д." не применяется, а теория обучения разрабатывается гл. обр. в работах по педагогической психологии. В конце 19 в. и в 20 в. появились монографии по Д. В сов. курсах педагогики Д. выделяется в особую часть, содержащую теорию образования и обучения. Нек-рые авторы трактуют Д. лишь как теорию обучения. Но такое суженное понимание предмета Д. неправильно, ибо нельзя рассматривать процесс обучения в отрыве от содержания образования. Определение содержания образования, вскрытие закономерностей процесса обучения, разработка наиболее эффективных методов и организационных форм обучения - таковы основные проблемы Д.

Методологич. значение для Д. имеет философское учение о целях и задачах коммунистического воспитания и марксистско-ленинская теория познания. Тесно связана Д. с общей психологией, психологией обучения и физиологией высшей нервной деятельности. Эти науки, каждая в своей области, дают знания о процессах познавательной деятельности ребёнка и тем самым помогают изучению вопросов содержания и методов обучения детей. Чрезвычайно ценно и необходимо объединение этих наук в решении крупных дидактич. проблем. Другого рода связи у Д. с методиками отдельных предметов. В практике обучения всем предметам необходимо обеспечить принципиальное единство в подходе к детям и в выборе путей и средств уч. работы. Д. как общая научная дисциплина о содержании образования, закономерностях процесса обучения и об эффективных методах и организационных формах уч. работы должна определять это единство. С другой стороны, поскольку методики отдельных предметов строятся на конкретном опыте обучения в школах, они отражают своеобразие различных ситуаций, встречающихся в процессе обучения. Д., вырабатывая свои обобщения, формулируя дидактические принципы, должна учитывать данные частных методик.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ - принципы дидактики, определяющие содержание, организационные формы и методы учебной работы школы в соответствии с общими целями воспитания и закономерностями процесса обучения. Глубина и точность отражения в Д. п. закономерностей процесса обучения определяется уровнем развития педагогики и смежных с ней наук (психология, физиология высшей нервной деятельности и др.).

Принцип наглядности вытекает из сущности процесса восприятия, осмысливания и обобщения уч-ся изучаемого материала. На отдельных этапах изучения уч. материала наглядность выполняет различные функции. Когда уч-ся изучают внешние свойства предмета, то, рассматривая предмет или его изображение, они могут сами непосредственно извлекать знания. Если же дидактич. задачей является осознание связей и отношений между свойствами предмета или между предметами, формирование научных понятий, то средства наглядности служат лишь опорой для осознания этих связей, конкретизируют и иллюстрируют эти понятия

Принцип сознательности и активности в обучении вытекает из целей и задач сов. школы, призванной готовить активных и сознательных строителей коммунистич. общества, а также из особенностей самого процесса обучения, требующего осмысленного и творческого подхода к изучаемому материалу. Этот принцип состоит в целенаправленном активном восприятии изучаемых явлений, их осмысливании, творческой переработке и применении.

Принцип прочного усвоения уч-ся знаний, умений и навыков также обуславливается как задачами школы, так и закономерностями самого обучения. Опираясь на приобретённые знания, умения и навыки на последующих этапах обучения и пользоваться ими в жизни можно лишь тогда, когда они усвоены твёрдо, длительное время удерживаются в памяти. В процессе обучения уч-ся не только приобретают знания, умения и навыки, но и закрепляют и совершенствуют их

Принцип систематичности и последовательности в обучении обуславливается и логикой самих наук, изучаемых в школе, и особенностями познавательной и практич. деятельности уч-ся, протекающей в соответствии с закономерностями их умственного и физич. Развития.

Принцип систематичности и последовательности в обучении лежит в основе построения уч. программ, определяет систему работы учителя и деятельность уч-ся в процессе обучения.

Учёт возрастных различий и особенностей уч-ся находит выражение в принципе доступности обучения, к-рое должно проводиться так, чтобы изучаемый материал по содержанию и объёму был посилен уч-ся. Применяемые методы обучения должны соответствовать развитию уч-ся, ориентироваться на "зону ближайшего действия" (Л. С. Выготский), развивать их силы и способности.

Особенности индивидуального развития детей, типов высшей нервной деятельности требуют индивидуального подхода к учащимся (см. Индивидуализация обучения на уроке). Этот принцип диктуется гуманизмом

сов. педагогики, стремлением наилучшим образом развить творч. силы и способности детей.

Д. п. выражают закономерности процесса обучения, и следование им является необходимым условием успеха пед. деятельности учителя. Они образуют систему, находятся между собой в тесной связи. Так, напр., умелое применение средств наглядности делает обучение доступным. Ни один Д. п. не универсален, него применение, изолированное от общей системы, не даёт необходимых результатов.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ - вид наглядных учебных пособий; содержит исходные данные, используя которые учащиеся проделывают конструктивную работу, необходимую для выполнения поставленной перед ними учебной или игровой задачи.

Термин "Д. м." появился в пед. лит-ре по дошкольному воспитанию в связи с введением в практику работы детских садов т. н. "даров Фребеля". Широкое применение в детских садах разных стран получил Д. м. итал. педагога М. Монтессори и рус. педагога Ю. И. Фаусек (1863 - 1943).

Предметы, составляющие Д. м., разнообразны: набор карточек с рисунками, текстом или цифрами, трафареты овощей, плодов, животных, счётный материал (палочки, кружочки), модели геометрич. фигур и тел, наборы различных деталей, собираемых на уроках физики, химии, основ производства, и т. д.

Д. м. бывает демонстрационный и раздаточный, рассчитанный на непосредственную работу с ним самих детей. Д. м. используется при изучении и закреплении нового уч. материала, повторении и проверке знаний уч-ся. Некоторые виды Д. м. используются для самоконтроля при самостоятельной работе уч-ся. Один и тот же Д. м. может быть использован для решения различных уч. задач: напр., набор металлич. деталей применяется на уроках черчения для выполнения различных графич. работ, на уроках математики - для вычисления объёмов.

Д. м. используется для общего развития дошкольников и младших школьников, напр. для упражнений в распознавании формы, цвета и величины предметов, в выработке пространственного представления, развитии у детей комбинаторных способностей, а также для развития речи и мышления детей.

ДИДАСКАЛ (греч. διδασκαλος - учитель) - учитель в Древней Греции (в школах грамматиста и в школах кифариста) и в Византии. Д. нередко именовались также учителя в братских школах Юго-Зап. Руси и в греко-латинских школах Рус. гос-ва 17 в.

ДИСТЕРВЕГ (Diesterweg), Фридрих Адольф Вильгельм (29.X.1790 - 7.VII.1866) - немецкий педагог-демократ. По окончании ун-та преподавал в 1812 - 20 физику и математику в ср. школах в Вормсе, Франкфурте-на-Майне и Эльберфельде, директор учит. семинарий в Мёрсе (1820 - 32) и Берлине (1832 - 47). Эти семинарии, в к-рых Д. преподавал педагогику, математику, нем. язык, заслуженно считались образцовыми. В 1827 - 66 Д. издавал пед. журнал "Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht..." ("Рейнские листки для воспитания и обучения..."), в к-ром особое внимание уделял нар. школе. В этом журнале он поместил св. 400 статей. Д. стремился к объединению нем. учительства. В 1832 - 41 он создал в Берлине 4 учит. об-ва, а в 1848 был избран председателем "Всеобщего немецкого учительского союза". В июле 1848 Д. вместе с депутатами "левой" фракции прусского нац. собрания подписал "Записку 23", авторы к-рой выступали против конфессиональной школы и требовали единой нар. школы для "всех детей нации без различия состояний и будущего призвания". Д., хотя и признавал религию в духе рационалистич. христианства, в своих статьях протестовал против опеки церкви над школой и критиковал церковные догматы, называя их "религиозным абсолютизмом". В 1847 Д. за "опасное вольнодумство" был отстранён от должности, а в 1850, после подавления революции 1848, уволен в отставку, но продолжал заниматься литературно-пед. и общественной деятельностью до конца жизни. С 1851 Д. издавал "Pädagogisches Jahrbuch" ("Педагогический ежегодник"), обличая на его страницах наступление, предпринятое реакционными силами в области народного образования. Большое влияние на учительство и на общественное мнение Германии оказала его борьба против "регулятивов" - реакционных школьных законов, изданных прусским пр-вом в 1854. Авторы "регулятивов", считая, что "мыслящие люди опасны", стремились изгнать из школы всякое проявление свободомыслия и превратить её в оплот прусской монархии. Д. в выступлениях в печати и с трибуны Палаты депутатов, куда он в 1858 был избран от берлинского учительства, заявлял, что цель этих законов - восстановить "старые заставы против страсти к нововведениям и переворотам посредством стеснения и обуздания мысли".

ДОГМАТИЗМ - антиисторический, абстрактный подход к решению теоретических или практических вопросов. Догматич. способ рассмотрения фактов и явлений действительности опирается на застывшие и неизменные положения (догмы), оперирует абстрактными формулами, оторванными от действительности, теориями без проверки их практикой; Д. в корне противоположен диалектике и выступает против живой, многосторонней, конкретной жизни. Догматич. мышление, рассматривая мир и человеческое познание вне движения и развития, препятствует правильному познанию мира, приводит к серьёзным ошибкам, приносит вред в различных сферах науки, экономической и общественно-политич. жизни. Марксизм-ленинизм ведёт решительную борьбу против всяких форм проявления Д.

Д. в пед. теории и в практике школьной работы проявляется в стремлении устанавливать общие принципы, умозрительно выводя их из целей воспитания и не учитывая показаний практики, опыта уч.-воспитательной работы. Игнорируя живую диалектику пед. процесса, Д. неизбежно приводит к грубой мертвящей схематизации обучения и воспитания, толкает педагога на путь формализма, педантизма и упрощенчества.

Д. как принцип обучения лежал в основе средневековой схоластич. педагогики.

ДОМОСТРОЙ - кодекс социально-экономических норм гражданской жизни и русского быта 15 - 16 вв. "Д." возник в 15 в. в среде зажиточного населения Новгорода. Автор первой редакции "Д." неизвестен; вопрос об авторе второй редакции "Д." (16 в.) до сих пор остаётся спорным. В сер. 16 в. "Д." был, видимо, отредактирован и дополнен близким советником Ивана IV протопопом Сильвестром Медведевым, выходцем из Новгорода. Бесспорным является только то, что Сильвестр - автор приложенного к "Д." "Поучения от отца к сыну", повторяющего основные идеи "Д.". Очевидно, Сильвестр и дал памятнику название "Д.": "Книга глаголемая Домострой, имеет в себе вещи зело полезны. Поучение и наказание всякому христианину. Мужу и жене и чадом и рабом и рабыням"; в первой редакции такого названия не было. В основу первоначального текста "Д." легли отдельные положения, заимствованные из памятников 14 - 15 вв.: Измарагда, Златоуста, Зл этой цепи и др. Форма "Д." могла сложиться под воздействием древнерусских поучений (таких, как "Поучение Владимира Мономаха" и др.).

"Д." (вторая редакция) освещает многие актуальные вопросы общественной жизни 16 в. Наставления "Д." обращены к богатому горожанину, хозяйство которого связано с жизнью феодального города, с торговлей. "Д." даёт ценный материал для реконструкции такого хозяйства. В "Д." уделено большое место регламентации хозяйственной жизни горожанина, жизни "по приходу и расходу" (глава "Како жити человеку сметя свои живот" и др.). Интересно и подробно освещает "Д." быт горожанина (устройство дома, одежда, обычаи и пр.) и особенно вопросы взаимоотношения в семье, воспитания детей.

ДЬЮИ (Dewey), Джон (20.X.1859 - 1.VI.1952) - американский педагог, психолог и философ-идеалист. Родился в Берлингтоне (США, штат Вермонт), окончил Вермонтский ун-т Дж. Хопкинса. В 1884 - 94 - профессор философии Мичиганского и Миннесотского ун-тов, с 1894 - профессор философии и педагогики Чикагского ун-та. В 1904 - 30 - профессор Колумбийского ун-та в Нью-Йорке.

Под влиянием У. Джемса примкнул к философии прагматизма. Разработанная Д. разновидность прагматизма, названная "инструментализмом", послужила основой его педагогики. Практич. применение его пед. теории осуществлялось в организованной им при Чикагском ун-те экспериментальной "школе-лаборатории" (1896 - 1904).

Исходя из субъективно-идеалистич. принципа, что всякая теория является не более как средством приспособления, "инструментом для действия" и оправдывается не своей объективной истинностью, а практич. полезностью, Д. строил свою теорию воспитания как систему, имеющую целью формирование личностей, наилучшим образом приспособленных к жизни и практич. деятельности в условиях бурж. системы "свободного предпринимательства". Д. подверг критике господствовавшую в США школу за отрыв от жизни, от практики, за абстрактный схоластич. характер обучения. Он предложил реформу всей школьной системы, требуя изменить предмет и метод обучения. Исходя из того, что люди лучше всего знают то, что они сами делают, Д. противопоставляет школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение "путём делания", т. е. так, чтобы все знания извлекались из практич. самостоятельности и из личного опыта ребёнка. В школе, работавшей по системе Д., не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только такие знания, какие могли найти практич. применение в жизненном опыте уч-ся. Таким образом, обучающиеся в школе по системе Д. не могли получить сколько-нибудь систематич. научных знаний, широкого теоретич. кругозора.

Д. является также идеологом т. н. педоцентрич. теории и методики обучения, согласно к-рой у малывается решающая и руководящая роль учителя во всех процессах обучения и воспитания. Всё обучение должно вестись путём самостоятельного решения ребёнком возникающих в его практике вопросов. Всему обучению придаётся узко-практич. характер, напр. изучение химии рекомендуется проводить в кухне при варке пищи и т. д. Всячески поощряя активность и независимость ребёнка, Д. сводит роль учителей в основном к руководству самостоятельностью уч-ся и пробуждению их пытливости. В методике Д. непомерно большое место занимают игры, импровизации, всевозможные экскурсии, художественная самостоятельность, домоводство в ущерб систематич. усвоению научных знаний. Воспитанию дисциплины уч-ся Д. противопоставляет развитие их индивидуальности.

ЕСТЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ - педагогическая теория, видящая цель воспитания лишь в следовании за естественным развитием ребёнка. Понятие Е. в. введено в широкий пед. обиход Ж. Ж. Руссо и раскрыто в его романах "Новая Элоиза" (1761) и "Эмиль, или О воспитании" (1762, рус. пер. 1807). Подвергнув уничтожающей критике воспитание, характерное для того времени, за игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей детей, за его искусственность и авторитарность (см. Авторитарное воспитание), Руссо выдвинул идею воспитания, к-рое совпадает с естественным ходом развития ребёнка. Руссо считал главной ошибкой всех родителей и воспитателей то, что они подходили к детям, как к маленьким взрослым. Разрабатывая теорию Е. в., Руссо требовал, чтобы "дети были детьми, прежде чем будут взрослыми людьми". Природа требует, чтобы умственному развитию предшествовало развитие физич. сил и органов чувств. Зная это, воспитатель должен помогать природе, обеспечив ребёнку возможность свободно двигаться, играть и т. п. Тот

же принцип необходимо соблюдать и в отношении умственного развития. Т. к. интересы ребёнка в первую очередь направлены на окружающую его природу, воспитатель должен помогать ему приобретать знания из области физики, естествознания, астрономии, ничего не навязывая извне. Важнейшей чертой Е. в. является забота о развитии детской самостоятельности: все свои знания и нравственные представления ребёнок приобретает самостоятельно, "открывает" под незаметным руководством воспитателя (см. Исследовательский принцип в обучении). Задача воспитателя, следующего теории Е. в., заключается не в том, чтобы учить истине, а в том, чтобы предохранять ребёнка от возможных заблуждений.

ЖРЕЧЕСКИЕ ШКОЛЫ - школы при храмах в Индии, Египте и др. странах Древнего Востока. По имеющимся сведениям, существовало 2 типа Ж. ш.: начальные, или элементарные, и специальные. В нач. школах обучали чтению, письму, счёту, рисованию; в специальных - уч-ся практически вводились в жреческие обязанности

ЗАДАЧА в обучении - один из важных факторов повышения познавательной и практич. активности уч-ся в учении и труде. З. характеризуется: наличием у уч-ся определённой цели, стремлением получить ответ на тот или иной вопрос, достичь желаемого результата; учётом имеющихся условий и требований, необходимых для решения З.; применением соответствующих данной цели и условиям способов или приёмов решения. В сов. школе решение З. служит одним из средств овладения системой науч. знаний по тому или иному уч. предмету. Именно этим оно прежде всего отличается от применения З. сторонниками прагматической педагогики, к-рые рассматривают З. как средство приобретения знания в процессе практич. деятельности, носящей узкоутилитарный характер (напр., метод проектов); при этом нарушается систематичность знаний, снижается уровень общеобразовательной подготовки уч-ся.

Решение З. всегда требует от уч-ся не простого воспроизведения, усвоенного в той форме, в какой оно использовалось в предшествующем опыте, а того или иного изменения его содержания или способа оперирования им. В условиях школьного обучения практически невозможно исчерпать всё множество З., с к-рыми уч-ся встретится, окончив школу. Поэтому обучать в школе нужно таким методам и способам решения З., к-рые являются общими для многих из них, и обучать так, чтобы достигался более высокий уровень умственного развития уч-ся, делающий возможным в дальнейшем самостоятельное решение новых З.

ЗАКОНЫ ЮНЫХ ПИОНЕРОВ - основной свод правил, которым руководствуется каждый пионер, любой пионерский коллектив (звено, отряд, дружина). З. ю. п. в доступной для детей форме излагают осн. требования, к-рые пионеры обязаны выполнять в школе, дома, в пионерском лагере. В

разработке 3. ю. п. самое деятельное участие принимала Н. К. Крупская. На V съезде РКСМ был утверждён текст первых 3. ю. п.: "пионер верен рабочему классу и коммунизму; пионер - друг и брат всякому другому пионеру и комсомольцу; пионер честен и правдив, его слово, как гранит; пионер дисциплинирован; пионер ежедневно помогает трудовым братьям в строительстве коммунистич. общества; пионер трудолюбив и уважает полезный труд; пионер чист в мыслях, словах и на деле".

ЗАКРЕПЛЕНИЕ знаний, умений и навыков. Принцип прочности усвоения знаний требует, чтобы 3. знаний, умений и навыков учитель уделял внимание на всех этапах процесса обучения. Одним из главных достижений в опыте липецких и др. передовых учителей является прочное 3. знаний, умений и навыков благодаря постоянному использованию в новых работах того, что было ранее изучено.

В практике обучения на уроках выделяется спец. время для 3. знаний. С этой целью проводится беседа, во время к-рой повторяется главное и существенное, проверяется понимание и запоминание уч-ся нового материала (во многих случаях - в связи с изученным ранее). Самый действенный способ 3. знаний - их применение. С этой целью уч-ся предлагаются упражнения, задачи, письменные ответы на вопросы, проводятся лабораторные и практич. работы и т. д.

ЗАНКОВ, Леонид Владимирович - сов. психолог и педагог, доктор пед. наук, проф., действит. член АПН РСФСР (с 1955). Исследовал вопросы психологии обучения, общей психологии и дидактики. В наст. время исследует проблему взаимоотношения обучения и развития. На основе раскрытия объективных законов связи обучения и развития разрабатывает систему нач. обучения, направленную на достижение высокого качества усвоения знаний и разностороннего развития.

ЗАОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ - одна из форм подготовки и повышения квалификации специалистов с высшим и ср. образованием, а также общеобразовательная подготовка за курс ср. школы без отрыва от работы на производстве.

Идея организации 3. о. возникла в 19 в. почти одновременно в разных странах - России, Великобритании, Германии, США и др. 3. о. предшествовали различные виды самообразования с использованием специально издававшихся руководств, пособий и журналов.

ЗЕЛЕНКО, Александр Устинович (11. X. 1871 - 21. VII. 1953) - сов. педагог и архитектор, один из организаторов первых внешкольных учреждений в России. В 1892 окончил Ин-т гражданских инженеров в Петербурге. В 1900 - 03 преподавал рисование в гимназии в Москве. 2 года (1903 - 04) 3. провёл в Америке, где ознакомился с постановкой воспитания и обучения детей. В 1905

С. Т. Шацкий, Л. К. Шлегер и З. организовали летнюю детскую трудовую колонию в Щёлково, под Москвой. Осенью 1905 они же открыли первый в стране клуб для детей. З. создал проект и руководил строительством здания для клуба (в Вадковском пер. в Москве, ныне там расположен районный Дом пионеров). В конце 1906 З. организовал при клубе курсы для подростков, находящихся в "ученье" у мелких хозяев-ремесленников. В 1906 вместе с Шацким он организовал общество "Сетлемент", при к-ром на субсидию, полученную от Мин-ва просвещения, открыл мастерские - слесарную, столярную и швейную. По проектам З. построено много школ в Саратовской губ.

В 1905 - 09 З. преподавал на Пречистенских рабочих курсах и в воскресных рабочих школах (см. Воскресные школы). После закрытия "Сетлемент" царское правительство подвергло З. гонениям и аресту (1909). Был выпущен через несколько месяцев и уехал в Америку. Вернувшись в Россию в 1910, он принял активное участие в работе открытого Шацким общества "Детский труд и отдых", сотрудничал в журн. "Свободное воспитание" и "Для народного учителя". В 1911 - 1917 З. читал лекции в ун-те Шанявского (Москва) по курсам: обзор новейших школ Зап. Европы; духовное развитие детей в связи с детским чтением; физич. развитие детей в связи с подвижными играми и гимнастикой; общественное воспитание детей (детские кружки, клубы); рассказывание и лит-ра дошкольного возраста; иллюстрирование детских книг и др.

После Вел. Окт. социалистич. революции З. вёл н.-и. и преподавательскую работу в Ин-те методов внешкольной работы и различных пед. учреждениях, сотрудничал в журн. "Свободное воспитание" (к-рый с 1917 наз. "Свободное воспитание и свободная школа"). В 1921 - 33 был членом научно-пед. секции ГУСа, где работал под руководством Н. К. Крупской. С 1947 по 1953 - научный сотрудник Ин-та художественного воспитания АПН РСФСР.

ЗЕМСТВО И НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ Земские учреждения дореволюционной России оставили заметный след в истории нар. образования и просвещения. По Положению о земских учреждениях, утверждённому царским пр-вом 1 янв. 1864, для заведования местными хоз. делами в губерниях и уездах создавались выборные органы местного самоуправления - губернские и уездные земские собрания и управы.

К компетенции земских учреждений было отнесено в числе прочих дел "участие в попечении" ("преимущественно в хозяйственном отношении и в пределах законом определенных...") о нар. образовании.

ЗИККИНГЕР (Sickinger), Йозеф Антон (21. IX. 1858 - 3. VIII. 1930) - нем. педагог, создатель мангеймской школьной системы. В 1879 - 83 изучал классич. филологию в Гейдельбергском ун-те. После окончания ун-та с 1883 по 1895 был преподавателем гимназий в гг. Карлсруэ и Брухзаль.

В 1895 был приглашён в Мангейм для руководства гор. нач. школами, где и проработал в должности городского школьного советника до 1925.

Предприняв реформу нар. школ в Мангейме, З. руководствовался принципом соответствия уч. нагрузки и методов обучения возможностям детей (принимались во внимание способности детей, их индивидуальные особенности и домашние условия). Все нар. школы Мангейма З. разделил на 3 основных типа: нормальные нар. школы, школы для отставших в занятиях по различным причинам, школы для умственно отсталых. Кроме того, были созданы ещё подготовительные классы, в к-рые переводили наиболее способных уч-ся после окончания 2-го класса нормальной школы для подготовки к поступлению в ср. уч. заведения. Отличительной особенностью школ для отставших было то, что благодаря индивидуализации занятий детям давалась возможность наверстать пропущенное или плохо усвоенное и возвратиться в нормальную школу. Такая система позволяла комплектовать классы уч-ся с одинаковыми способностями и одинаковым уровнем знаний. Будучи сторонником трудовой школы, З. организовал в школах Мангейма широкое использование ручного труда как образовательно-воспитательного средства. После первой мировой войны З. много занимался вопросами методики физич. воспитания, игр и спорта.

ИГРА - один из видов деятельности человека и животных. В животном мире И. - форма жизнедеятельности молодых животных, возникающая на определённой ступени эволюционного развития. Дет. И. - исторически возникший вид деятельности детей, заключающийся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними и направленный на ориентировку и познание предметной и социальной действительности; одно из средств физич., умственного и нравственного воспитания детей.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ - организация уч. процесса, при к-рой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия уч-ся, уровень развития их способностей к учению. Необходимость И. о. вызывается тем, что уровень подготовки и развития способностей к учению не у всех школьников одинаков.

ИНДИВИДУАЛИЗМ - социологич. и этич. учение, в основе к-рого лежит признание абсолютных прав личности, её свободы и независимости от общества и гос-ва; как черта личности и принцип поведения выражается в одностороннем и исключительном внимании человека к своей собственной индивидуальности, в стремлении во всём отделить себя от коллектива, противопоставить себя коллективу.

ИНДИВИДУАЛЬНО БРИГАДНОЕ ОБУЧЕНИЕ - форма производственной (практич.) подготовки и повышения квалификации рабочих; применяется преимущественно при обучении непосредственно на производстве.

Производственное обучение при И.-б. о. проводится путём прикрепления ученика (нового рабочего) или группы учеников (бригады) к квалифицированному рабочему, бригадиру, мастеру, к-рые не освобождаются от осн. работы. Как правило, оно осуществляется на обычных рабочих местах па основе производительного труда уч-ся; специальное уч. оборудование не выделяется.

Теоретич. обучение при И.-б. о. проводится в групповой форме, если число учеников, обучающихся по одной и той же профессии или группе родственных профессий, достаточно для организации группы, или путём индивидуальных консультаций.

Срок обучения при И.-б. о. зависит от сложности профессии; при подготовке кадров самими предприятиями он колеблется от 3 до 6 месяцев.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ - совокупность признаков, присущих отдельному организму и характерным образом отличающих его от др. организмов, принадлежащих к тому же виду. В отличие от понятия "личность", понятие "И." относится не только к человеку. Черты И. могут проявляться в любой структурной или функциональной, врождённой или приобретённой особенности организма, но чаще всего к И. относят наиболее характерные черты той или иной особи, накладывающие на неё печать оригинальности. Говоря о ярко выраженной И. человека, обычно имеют в виду существенное своеобразие его интеллектуальных или моральных качеств, или редко встречающиеся волевые особенности, или к.-л. иные черты, заметно отличающие его от др. людей. И. нередко связана с конституциональными особенностями и может выражаться в своеобразии органич. реакций на те или иные ситуации или воздействия. И. составляет предмет науч. исследования спец. разделов психологич. науки: дифференциальной психологии, психологии личности.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД к детям - в воспитании предполагает организацию нед. воздействия с учётом индивидуальных особенностей личности ребёнка, воспитания и условий жизни, в к-рых он находится.

Каждый ребёнок представляет собой неповторимую индивидуальность с присущими только ей особенностями. Осуществление целей коммунистического воспитания, формирование всесторонне развитого человека возможно только в том случае, если в процессе обучения и воспитания будут учитываться индивидуальные особенности каждого школьника. О необходимости сочетать постановку общих нед. задач с И. п. говорил А. С. Макаренко: "Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера..." (Соч., т. 5, 1958, с. 118). И далее: "Я увидел в своей воспитательной работе, что да, должна быть и общая программа, "стандартная", и индивидуальный корректив к ней" (там же, с. 119).

ИНСТИТУТЫ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ - закрытые привилегированные учебно-воспитательные заведения в дореволюционной

России, предназначенные для дочерей дворян. Первый И. б. д. был открыт в 1764 по инициативе И. И. Бецкого в Петербурге при Воскресенско-Смольном женском монастыре под назв. "Воспитательное общество благородных девиц" (см. Смольный институт). В 1765 при ин-те было открыто т. н. мещанское отделение для девочек не дворянок (исключая крепостных), в И. б. д. воспитанницы находились с 6 до 18 лет.

Задачами образования и воспитания в И. б. д. было не столько приобретение знаний, сколько поверхностное "светское" воспитание, сводившееся к знанию франц. языка, хорошим манерам, пению и музыке, закону божьему при очень умеренной дозе наук. Девочкам из мещан знания давались в ещё более сокращённом объёме с утилитарными целями; их готовили к роли гувернанток для дворянских домов, экономок, ремесленниц (см. Женское образование).

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ - наука, изучающая развитие теории и практики воспитания, образования и обучения в различные историч. эпохи. И. п. является одновременно и пед. и историч. наукой.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС - это теория и история процессов образования, воспитания и развития человека в процессе исторического развития общества.

КАДЕТСКИЕ КОРПУСА (от франц. cadet - младший) - средние привилегированные военно-учебные заведения закрытого типа. В России первый К. к. был осн. в 1731 в Петербурге под назв. "Корпус кадет" (с 1752, после основания Морского корпуса, стал называться "Сухопутным шляхетским кадетским корпусом", позднее - 1-й Санкт-Петербургский К. к.).

Создавая К. к., пр-во Анны Ивановны шло навстречу дворянству, к-рое в числе др. привилегий для себя требовало права служить в армии только в качестве офицеров. Однако в 18 в. в К. к. готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников, дипломатов, судей и др. В 1-й пол. 19 в. К. к. превратились в чисто военно-уч. заведения.

В 1863 К. к. были преобразованы в военные гимназии, к-рые в 1882 были снова реорганизованы в К. к. с сохранением общеобразовательной программы первых. Эта реформа сводилась к большей военизации - замене гражданских воспитателей офицерами, усилению военной дисциплины. В военном отношении К. к. делились на батальоны, роты; роты состояли из отделений. В пореформенный период в нек-рые К. к. принимались дети недворянского происхождения, однако продолжали преобладать дети дворян, главным образом офицеров.

Курс обучения и программы на протяжении периода существования К. к. неоднократно менялись, но общее воспитание проводилось в верноподданническом духе.

К. к. подчинялись Гл. управлению военно-уч. заведений Военного мин-ва. К 1917 в России существовало 27 К. к. (кроме Морского корпуса и Пажеского корпуса) с общим числом кадетов св. 10 тыс.

В 1918 в связи с ликвидацией старой армии К. к. были закрыты.

КАМПАНЕЛЛА (Campanella), Джованни Доменико (в монашестве Томмазо) (5. IX. 1568 - 21. V. 1639) - итал. философ, утопич. коммунист. 15 лет ушёл в монастырь ордена доминиканцев, где познакомился с сочинениями античных мыслителей, средневековых теологов и натурфилософов эпохи Возрождения. Свободолюбивые выступления К. в защиту натурфилософии и др. привели к преследованию его со стороны инквизиции. За участие в заговоре против исп. гнёта в Неаполитанском королевстве и стремление учредить теократич. республику К. был в 1602 приговорён к пожизненному заключению. В 1629 К. был освобождён и бежал во Францию. В тюрьме К. написал ряд произведений, в т. ч. "Город Солнца" ("La citta del Sole", 1602), в котором изобразил будущее общество. В идеальном городе-государстве проведены в жизнь принципы экономич. и политич. равенства, нет частной собственности и денег; материальные блага распределяются гос-вом по потребностям. В нём нет тунеядцев, нет таких пороков, как обман, воровство, зависть и т. п. Труд - священная обязанность всех; каждый (в т. ч. и женщины) посвящает 4 часа в день занятию земледелием, ремеслом. Самые способные занимаются наукой.

КВИНТИЛИАН, Марк Фабий (Marcus Fabius Quintilianus) (р. ок. 35 - ум. ок. 96) - древнеримский теоретик ораторского искусства, педагог. Образование получил в Риме, где его отец был учителем риторики. После нескольких лет адвокатской деятельности занялся обучением юношей красноречию. Он открыл в Риме собственную риторич. школу, к-рая вскоре стала государственной. К. был первым учителем, получавшим жалованье от императорской казны. Школа К. имела большой успех. Особое внимание обращалось на тщательность в изучении ораторов классич. времени и основательность широкого общего образования.

Основной известный нам труд К. - "Наставление в ораторском искусстве" - "Institutio oratoria" (ранняя работа К. "О причинах порчи красноречия" - "De causis corruptae eloquentiae" - утеряна), является одним из осн. источников изучения современной К. римской педагогики (см. Римское воспитание). Задачи воспитания оратора понимаются К. широко, а потому и многие его мысли о воспитании и обучении имеют общепед. значение.

КЕРШЕНШТЕЙНЕР (Kerschensteiner), Георг (29. VII. 1854 - 15. I. 1932) - нем. педагог, теоретик бурж. трудовой школы и гражданского воспитания. После окончания Мюнхенского ун-та, где он изучал математику и естествознание, К. с 1883 работал преподавателем ср. уч. заведений в различных городах Баварии. В 1895 - 1919 был гор. школьным советником в Мюнхене. С 1918 - проф. Мюнхенского ун-та. В 1912 К. был избран депутатом

в рейхстаг, где выступал сторонником агрессивной политики герм. милитаризма.

К. известен как автор теории гражданского воспитания, к-рую он наиболее полно изложил в своих книгах "Профессиональное воспитание немецкого юношества" ("Die gewerbliche Erziehung der deutschen Jugend", 1901) и "Понятие гражданского воспитания" ("Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung", 1909). Согласно теории гражданского воспитания, целью нар. школы, предназначенной для детей трудящихся, должно быть не всестороннее развитие детей, а лишь последовательное приучение их к прилежанию, добросовестной высококачественной работе, выработка у них привычки к безусловному послушанию и подчинению авторитету.

Важнейшими гос. воспитательными учреждениями К. считал нар. школу и армию, через к-рые проходит подавляющая масса народа.

КИЕВО-МОГИЛЯНСКАЯ АКАДЕМИЯ - первое высшее уч. заведение Русского гос-ва, созданное в 1632 путём слияния братской школы Киевского богоявленского братства (существовавшей с 1615) и духовной школы Киево-Печерской лавры (основанной в 1631 киевским митрополитом Петром Могилой). С 1633 именовалась коллегией, с 1701 - академией. В академию принимались дети зажиточных горожан, казачества и духовенства.

Академия была крупнейшим образовательным центром юга и юго-запада России в 17 - 18 вв., оказавшим непосредственное влияние на возникновение Славяно-греко-латинской академии в Москве. В ней работали и воспитывались многие видные деятели культуры и просвещения (Епифаний Славинецкий, Симеон Полоцкий, Феофан Прокопович, Г. С. Сковорода, П. В. Завадовский и др.). После основания Моск. ун-та значение академии понизилось, а образование в 1804 Харьковского ун-та окончательно лишило К.-М. а. прежней роли высшего уч. заведения.

КИЛПАТРИК (Kilpatrick), Уильям Херд (р. 1871) - американский педагог, ученик и последователь Дж. Дьюи. К. - один из видных руководителей "прогрессивизма", оказавший значительное влияние на амер. школу в 20 - 30-х гг.

Разработанная К. система обучения и воспитания ("экспериментализм") опирается на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Характерными чертами этой системы являются чрезмерное внимание к стихийным интересам ребёнка и принцип т. н. сопутствующего обучения. Следуя прагматич. подходу к процессу обучения, К. отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы, возражал против ведущей роли учителя. Обучение, по К., должно происходить в процессе разрешения учеником заинтересовавшей его проблемы. Эти идеи были реализованы в разработанном К. методе проектов, к-рый получил широкое распространение в различных странах.

КЛАССИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (от лат. classicus - образцовый) - тип общего ср. образования, в основу к-рого положено изучение лат. и греч. языков и античной лит-ры. К. о. начало складываться в Европе в эпоху Возрождения, когда резко возрос интерес к культурному наследию античных народов. В 14 - 15 вв. лат. и особенно греч. язык гуманисты рассматривали как единственное средство приобщения к забытым в предыдущие столетия науке и иск-ву Древних Греции и Рима. К числу первых классич. уч. заведений следует отнести школы итал. гуманистов - Гуарино Веронезе и Витторино да Фельтре.

В России идеи К. о. начали распространяться с 17 в., когда появились греко-латинские школы, открылись Киево-могилянская академия и Славяно-греколатинская академия. В 18 в. в России были открыты первые гимназии - при Академии наук в Петербурге (1726), при Московском ун-те (1755) и в Казани (1758).

КЛАССНО-УРОЧНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ - такая организация уч. процесса, при к-рой уч-ся группируются по классам и осн. формой обучения является урок. Содержание обучения в каждом классе определяется уч. планами и программами. Уроки проводятся по твёрдому годовому или полугодовому расписанию, составленному на основе учебного плана. Место проведения уроков - классные комнаты, уч. кабинеты, лаборатории, мастерские, агроучасток.

КОЛЛЕКТИВ ДЕТСКИЙ - объединение детей, сплочённых совместной полезной деятельностью (напр., общественной работой, трудом, учением, спортом, туризмом и т. п.). Осн. признаки, присущие любому коллективу, - единство цели, определённая организация совместной работы - характерны также для К. д. и отличают его от дружеской компании. В отличие от коллектива взрослых, К. д. находится под руководством педагогов.

КОЛОНИЯ ИМЕНИ М. ГОРЬКОГО - воспитательное учреждение для несовершеннолетних правонарушителей. Находилась под Полтавой, а затем под Харьковом (Кураж). Была открыта 25 авг. 1920 Полтавским губнаробразом. С 1920 по 1928 заведующим колонией был А. С. Макаренко. За это время колония превратилась в воспитательное учреждение, ставшее широко известным в СССР и за рубежом. В 1922 колонии было присвоено имя М. Горького. В 1923 она стала опытно-показательной колонией Наркомпроса УССР. На опыте колонии Макаренко создал и проверил осн. положения организации дет. коллектива, методы его сплочения и воспитания. В колонии был осуществлён принцип соединения обучения с производительным трудом. История колонии, труд педагогов нашли яркое отражение в книге Макаренко "Педагогическая поэма".

КОММУНА ИМЕНИ Ф. Э. ДЗЕРЖИНСКОГО - дет. воспитательное учреждение. Была создана в посёлке Новый Харьков (пригород Харькова) на добровольные отчисления из заработной платы чекистов Украины (как

памятник Ф. Э. Дзержинскому) и открыта 29 дек. 1927. В качестве руководителя коммуны был приглашён А. С. Макаренко (до 1935). Ядром коллектива явились бывшие воспитанники Колонии имени М. Горького, 50 мальчиков и 10 девочек, прибывшие в коммуну к её открытию и принёсшие с собой организованность, дисциплину, свои традиции. Коллектив коммуны стал продолжателем всего лучшего, накопленного в Колонии им. М. Горького.

Воспитательный процесс в коммуне строился на основе соединения обучения с производительным трудом. Первоначально, в 1927 - 29, это был систематич. ежедневный 4-часовой труд коммунаров в мастерских (деревообделочной, слесарной, швейной). Позднее (на 3-м году существования) мастерские были реорганизованы в производственные цехи, позволившие коммуне перейти на полную самокупаемость и отказаться от всякой материальной помощи со стороны гос-ва и в т. ч. от органов ОГПУ. 7 янв. 1932 в коммуне был открыт завод электроинструмента, давший стране первую сов. электросверлилку (марки ФД-1), а затем - завод плёночных фотоаппаратов (первая их серия - типа ФЭД - была выпущена в 1933).

Чтобы удовлетворить стремление многих коммунаров к получению технич. образования, 15 сент. 1930 в коммуне был открыт рабфак Харьковского машиностроительного ин-та, а в 1934 - школа-десятилетка. В школе были прекрасно оборудованные кабинеты по всем предметам, в т. ч. по черчению.

Благодаря чёткости и точности организации всей жизни коммуны у воспитанников, проводивших 4 - 5 ч. в школе и 4 ч. на заводе, оставалось время для внеклассной творческой деятельности и отдыха. В коммуне насчитывалось более 40 различных кружков, охватывавших всех коммунаров; во главе кружков стояли большие специалисты своего дела (напр., драматич. кружком руководили мастера сцены, нар. артисты Н. В. Петров и А. Г. Крамов). Оркестр коммуны был одним из лучших самодеятельных оркестров Украины. Ежегодно весь коллектив коммуны летом отправлялся в длительные походы (в Москву, в Крым, на Кавказ и др.). Во время походов коммунары знакомились с новыми стройками, фабриками, заводами.

Коммуне специально посвящены произведения А. С. Макаренко - "Марш 30 года", "ФД-1", "Флаги на башнях", пьеса "Мажор", "Второе рождение".

КРУПСКАЯ, Надежда Константиновна [14 (26). II. 1869 - 27. II. 1939] - деятель КПСС и Сов. государства, выдающийся педагог-марксист и организатор нар. образования. Жена и ближайший соратник В. И. Ленина.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ПРИНЦИП - соответствие воспитания требованиям среды и времени. К. п. выдвинул Ф. А. Дистервегом, к-рый полагал, что человека необходимо формировать в соответствии с требованиями современной ему передовой культуры и науки, в частности передовой культуры и науки его родины. "Немецкое дитя, - писал Д., - могло и должно было по-разному воспитываться в 8 и 16 веках, по-иному его следует воспитывать в 19 веке. Требования времени в Китае, Пенсильвании, Португалии, Англии,

Франции и Германии в данный момент тоже совершенно различны" (Избр. пед. соч., М., 1956, с. 230).

ЛАГЕРЬ ПИОНЕРСКИЙ (нем. Lager) - воспитательно-оздоровительное учреждение, организуемое для пионеров и школьников во время летних и зимних каникул

Распорядок дня устанавливается в зависимости от типа лагеря и местных условий.

ЛАЙ (Lay), Вильгельм Август (30. VII. 1862 - 29. V. 1926) - нем. педагог, представитель экспериментальной педагогики. Окончил Политехнич. ин-т и Фрейбургский ун-т. Нек-рое время работал учителем, с 1892 - преподаватель учительской семинарии в Карлсруэ; одновременно занимался научной и лит. деятельностью. Основываясь на данных биологии, Л. попытался создать новое направление в педагогике - педагогику действия, - к-рую противопоставлял традиционной педагогике, порождавшей вербализм обучения и пассивность учащих в школе. В основу концепции Л. положено биологич. понятие реакции - действия, к-рое применительно к процессу обучения трактуется как единство восприятия, умственной переработки воспринятого и внешнего выражения сложившихся представлений с помощью различных средств (слово, рисунок, эксперимент, работа на пришкольном участке, уроки ручного труда и т. п.). Гл. значение Л. придавал выражению, к-рое представлялось ему реакцией, моментальным приспособлением к окружающим условиям. Процесс обучения Л. делил на 2 взаимосвязанные части - наблюдательно-вещественное и изобразительноформальное преподавание. Предметы изобразительноформального преподавания (язык, математика, лепка, ручной труд и т. п.) должны служить для воспроизведения материала, даваемого предметами наблюдательно-вещественного преподавания (естествознание, физика, география, история и т. п.). Для того чтобы ребёнок научился правильно реагировать на окружающую обстановку, Л. предлагал создать в стенах школы соответствующую социальную среду: ребёнок осознаёт необходимость согласовывать свои действия не только с законами природы, но и с волей данного сообщества людей. Школа, по Л., должна, т. о., решать задачу социального воспитания детей, готовя из них лояльных граждан бурж. гос-ва. Л. считал, что его "педагогика действия" носит синтетич. характер, способствуя реализации положительных идей всех реформаторских течений в педагогике того времени (трудовая школа, социальная педагогика, художественное воспитание и т. п.).

ЛИКЕЙ, или лицей (греч. Λυκείον), - др.-греч. философская школа в Афинах, основанная Аристотелем в 335 до н. э. и существовавшая ок. 8 столетий. Название - от храма Аполлона Ликейского, возле к-рого находилась школа. Философы школы назывались "перипатетиками" (от греч. περὶπατητικός - прогуливающийся).

ЛИЧНОСТЬ - человек как общественный индивидуум, субъект познания и активного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности.

ЛОМОНОСОВ, Михаил Васильевич [8 (19). XI. 1711 - 4 (15). IV. 1765] - основоположник рус. науки, поборник отечественного просвещения. взгляды Л., его естественно научные труды, пользовавшиеся большой известностью, патриотич. содержание общественно-лит. деятельности, непосредственный вклад в теорию воспитания и обучения - всё это имело большое прогрессивное влияние на развитие пед. мысли и образования в России.

ЛУНАЧАРСКИЙ, Анатолий Васильевич [24. XI (6. XII). 1875 - 26. XII. 1933] - сов. государственный и общественный деятель, первый народный комиссар просвещения РСФСР (1917 - 29), академик (с 1930).

МАКАРЕНКО, Антон Семёнович [1 (13). III. 1888 - I. IV. 1939] - сов. педагог писатель. Родился на Украине в г. Белополье в рабочей семье.

Книги М. переведены на многие языки. Анализ и популяризации его идей посвящена обширная лит ра в СССР и за рубежом. Теоретич. выводы и методич. рекомендации педагога-новатора творчески применяются в практике семейного, школьного и внешкольного воспитания.

МЕТОД ПРОЕКТОВ (от греч. μεθοδος - путь исследования) - система обучения, при к-рой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий - проектов. Построение уч. процесса по М. п. ведёт к ликвидации учебных предметов, к резкому снижению уровня общеобразовательной подготовки учащихся.

М. п. возник во 2-й пол. 19 в. в с.-х. школах США и был затем перенесён в общеобразовательную школу. Он основывается на теоретич. концепциях прагматической педагогики, провозгласившей "обучение посредством делания". Много примеров такого обучения было приведено в книге Дж. и Э. Дьюи "Школы будущего" ("Schools of Tomorrow", 1915, рус. пер. 1922). Подробное освещение М. п. получил в работах У. Х. Килпатрика, Э. Коллинга (США). Дж. Дьюи и его последователи полагали, что истинным центром уч. работы должна быть активность (деятельность) уч-ся, выбираемая ими самими. Исходя из этого, Килпатрик так определял программу школы, работающей по М. п.: "Программа есть ряд опытов, связанных между собой таким образом, что сведения, приобретённые от одного опыта, служат к развитию и обогащению целого потока других опытов". Таким свойством может обладать только деятельность, к-рая связана с окружающей ребёнка действительностью и основывается на детских интересах в настоящий момент. Отсюда делается вывод, что ни гос-во, ни учитель не могут заранее вырабатывать школьную программу. Она создаётся детьми совместно с учителем в процессе образовательной работы и черпается прежде всего из окружающей действительности.

В 20-х гг. 20 в. М. п. привлёк внимание сов. педагогов. Им казалось, что критически переработанный М. п. сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности уч-ся в обучении и будет способствовать осуществлению непосредственной связи между приобретением уч-ся знаний и применением их к решению практич. задач.

МЕТОДОЛОГИЯ - система способов и принципов организации и построения теоретической и практической деятельности.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ - способы работы учителя и учащихся, при помощи к-рых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности.

МОНАСТЫРСКИЕ ШКОЛЫ - школы в России и в Зап. Европе существовавшие при монастырях. В Др. Руси это были в основном низшие школы. Они составляли значительную часть всех школ страны, так что у некоторых иностранцев даже создавалось впечатление, что "в Московии нет других способов к изучению наук, кроме того, чему можно научиться в монастырях". Это во многом объяснялось тем, что монастыри в Древней Руси являлись средоточием книжных богатств и центрами образованности. Программа обучения в М. ш. до 17 в. почти неизвестна. Несомненно только, что, помимо элементарной грамотности, там особое внимание уделялось книгописному мастерству. Известны М. ш. не только для мальчиков, но и для девочек (напр., в 12 в. в Полоцке - см. Евфросинья Полоцкая).

В 17 в. существовало несколько ср. школ при моск. монастырях: школа Ртищева в Андреевском монастыре, школа Арсения Грека в Пудовом монастыре (1649), Симеона Полоцкого в Заиконоспасском монастыре (1665 - 67) и Сильвестра Медведева там же (1683 - 87). В этих школах изучались греч. и лат. языки, грамматика, риторика, пиитика. В отличие от М. ш., существовавших до 17 в., названные школы не были уже непосредственно связаны с жизнью монастырей, где они размещались.

В Зап. Европе (в ср. века) М. ш. имелись только при мужских монастырях и готовили в основном деятелей духовенства. М. ш. имели 2 отдела: внутренний, где обучались мальчики, жившие в монастыре, и внешний - куда ходили дети, жившие у родителей. В М. ш., кроме нач. образования, изучался тривиум (грамматика, риторика и диалектика) и квадриум (арифметика, геометрия, астрономия и музыка). Преподавание носило сугубо схоластич. характер. Широко применялись телесные наказания. Общая обстановка в М. ш. была полностью подчинена монастырскому укладу жизни.

МОНТЕССОРИ (Montessori), Мария (3. VIII. 1870 - 6. V. 1952) - итал. педагог. Окончила Римский ун-т и была первой женщиной, получившей степень доктора медицины. Ассистент психиатрич. клиники ун-та, где работала со слабоумными детьми; проф. антропологии и гигиены в Высшей женской школе и лектор пед. антропологии в ун-те в Риме.

Следуя идеям франц. врача психолога Э. Сегена, М. разработала свои методы развития у слабоумных детей органов чувств и достигла больших успехов. Взгляды М. - разновидность теории свободного воспитания.

Свои пед. идеи М. начала применять на практике в 1907 в дошкольных учреждениях, организованных "Обществом дешёвых квартир" для бедняков. М. выдвинула принцип единения школы и семьи, надеялась без изменения существующего строя, через благотворительные учреждения общественного воспитания поднять материальный и культурный уровень бедняков, способствовать эмансипации женщин и вместе с родителями осуществлять новое воспитание, ведущее к "возрождению человечества". В "домах ребёнка", работавших под руководством М., детям предоставлялась свобода выбора любого материала для занятий, к-рый наиболее соответствует "внутренним потребностям" ребёнка, но любое занятие включает в себя пед. цель и может проводиться только в определённом направлении. В дошкольном и младшем школьном возрасте М. придаёт особенно большое значение сенсорной культуре. Для усовершенствования слуха, зрения, осязания ею разработана система дидактич. материалов.

МОР (More), Томас (7. II. 1478 - 7. VII. 1535) - англ. гуманист и политич. деятель, один из основоположников утопич. социализма. Учился в Оксфордском ун-те, где сблизился с кружком англ. гуманистов (Гроций, Колет и др.). Многолетняя дружба связывала М. с Эразмом Роттердамским. М. нарисовал картину идеального общественного строя, установленного на фантастич. острове. Сокращённое наименование труда М. - "Утопия" (от греч. ου - отрицание и тоπος - место, т. е. "несуществующее место"). Изображая общество, где нет нищеты, несправедливости, угнетения человека человеком,

ОБРАЗОВАНИЕ - процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. Основной путь получения О. - обучение в системе различных уч. заведений. Существенную роль в усвоении знаний, умственном развитии человека играют также самообразование, культурно-просветительная работа, участие в общественно-трудовой деятельности.

ОБУЧЕНИЕ - процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека. О. - двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавание) и учащимися (учение). В процессе О. реализуются цели образования.

ПАЛЕСТРА (греч. *παλαίστρα*) - гимнастическая школа в Др. Греции, учебное заведение закрытого типа (государственное или частное), где обучались мальчики с 12 до 16 лет (на о. Самосе была П. для взрослых мужчин). Программа обучения в П. включала бег, борьбу, прыжки, метание копья и диска (т. н. система "пятиборья"). Учителями в П. были "гимнасты", владевшие теоретическими и универсальными знаниями, и педотрибы - специалисты по отдельным видам гимнастики.

ПЕДАГОГИКА (греч. от - дитя - веду) - совокупность теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование и обучение.

ПЕДОЛОГИЯ (от греч. παις, род. п. παῖδος - дитя и λόγος - слово, учение) - буквально - наука о детях, фактически - механич. совокупность психологич., анатомио-физиологич., биологич., социологич. концепций развития ребёнка. Возникновение П. было обусловлено проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологич. характера относятся к нач. 20 в. (в зарубежных странах - С. Холл, Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др., в России - В. М. Бехтерев, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев и др.).

В рус. пед. науке П. была широко представлена на съездах по пед. психологии (1906 и 1909) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916).

Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сент. 1931 "О начальной и средней школе" поставил вопрос об ошибочности характерного для П. игнорирования собственной деятельности школьников и ведущей роли воспитания и обучения в развитии ребёнка. Эта критика получила завершение в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 "О педологических извращениях в системе наркомпросов". Резкая и по большей части справедливая критика П. вместе с тем нередко сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано сов. учёными (П. П. Блонским, Л. С. Выготским и др.).

ПЕСТАЛОЦЦИ (Pestalozzi), Иоганн Генрих (12. I. 1746 - 17. II. 1827) - швейцарский педагог-демократ, один из основоположников дидактики начального обучения. Руководил известными воспитательными заведениями в Швейцарии: "Учреждением для бедных" в Нейхофе (1774 - 80), приютом для сирот в Станце (1798 - 99), институтами (средние школы с интернатами, служившие одновременно базой для подготовки учителей) в Бургдорфе (1800 - 04) и Ивердоне (нем. наименование - Ифертен) (1805 - 25). Свой богатейший опыт воспитания и обучения детей П. теоретически обобщил в таких произведениях, как "Лингард и Гертруда", "Письмо другу о пребывании в Станце", "Как Гертруда учит своих детей", "Лебединая песня" и др.

И. Г. Песталоцци

И. Г. Песталоцци

Осн. роль в осуществлении своих социальных замыслов П. отводил воспитанию. Он считал, что воспитание должно дать детям из народа хорошую трудовую подготовку и одновременно развить их физич. и духовные силы. Благодаря правильному воспитанию они смогут в дальнейшем избавиться от нужды в результате собственных усилий. Воспитание, по П., необходимо начинать с младенч. лет ("Час рождения ребёнка является первым часом его обучения"). Оно должно быть природосообразным, т. е. строиться в соответствии с естественным ходом развития самой человеческой природы. В

ней, как полагал П., имеются задатки, потенциальные внутренние силы, к-рым свойственно стремление к развитию. Осн. целью обучения П. считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определённой последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности; однако задаче развития уч-ся П. в нек-рой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения - вооружение уч-ся знаниями

ПИРОГОВ, Николай Иванович [13 (25). XI. 1810 - 23. XI (5. XII). 1881] - рус. хирург и анатом, основоположник военно-полевой хирургии и хирургич. анатомии; просветитель-демократ. Окончил мед. ф-т Моск. ун-та (1827). Чл.-корр. Петерб. АН (с 1847). С 1836 - проф. кафедры хирургии Дерптского ун-та (ныне Тартуский) и с 1841 - проф. Медико-хирургич. академии в Петербурге.

В июне 1856 П. опубликовал в "Морском сборнике" свою первую пед. статью "Вопросы жизни", в к-рой выступил с резкой критикой существовавшей системы воспитания и обучения. В сентябре 1856 П. под влиянием общественного мнения был назначен попечителем Одесского уч. округа. Работая попечителем Одесского (1856 - 58), затем Киевского (1858 - 61) уч. округов, П. стремился улучшить постановку обучения в школах и всячески способствовал распространению просвещения.

Будучи попечителем Одесского уч. округа, П. решительно выступил против применения в школе телесных наказаний. При обсуждении этого вопроса в период руководства Киевским уч. округом П. не сумел отстоять своего мнения. "Правила о проступках и наказаниях", утверждённые П., не отменяли, а лишь ограничивали их применение. За непоследовательную позицию в этом вопросе П. резко критиковал Добролюбов.

ПРАГМАТИЗМ (от греч. *πραγμα* - дело, действие, деятельность) - одно из главных течений идеалистич. философии, особенно распространённое в США. Для этого течения характерно противопоставление объективному, рациональному науч. познанию - практич. целесообразности в амер. буржуазно-демократическом её понимании.

РАБОЧИЕ ФАКУЛЬТЕТЫ (рабфаки) - в СССР общеобразовательные уч. заведения для взрослых, созданные в первые годы Сов. власти для подготовки в высшие уч. заведения рабочих и трудящихся крестьян, не имевших ранее возможности получить ср. образование.

РАТКЕ (Ratke, латинизированная фамилия - Ратихий, Ratichius), Вольфганг (18. X. 1571 - 27. IV. 1635) - нем. педагог. Р. - сторонник природосообразного воспитания. Он был убеждён в том, что разум ребёнка при рождении подобен чистой доске, на к-рой в процессе обучения может быть написано всё, что угодно. Процесс познания, по Р., состоит из двух ступеней:

восприятия предметов и явлений внешнего мира и умственной переработки этих восприятий. В школьном обучении он считал необходимым широко использовать различные формы наглядности, следовать от конкретного к абстрактному, систематически проводить повторения и упражнения, поддерживать у детей интерес к знаниям. Недостатком дидактики Р. являлась недооценка роли активности самих уч-ся. Большинство правил обучения, сформулированных Р., близки к дидактич. правилам Я. А. Коменского, к-рые тот выдвинул и глубоко обосновал почти одновременно с Р.

РЫЦАРСКОЕ ВОСПИТАНИЕ - система воспитания сыновей светских феодалов, существовавшая в ср. века. До 7 лет мальчики воспитывались дома под наблюдением матери, после чего их отдавали ко двору сюзерена. Здесь до 14 лет они исполняли обязанности пажей, прислуживая хозяйке замка, а позднее - до 21 года - были оруженосцами при знатном рыцаре. За эти годы молодые феодалы должны были овладеть "семью рыцарскими добродетелями" - умением охотиться, ездить верхом, плавать, фехтовать, стрелять из лука, играть в шашки, слагать и петь стихи в честь дамы сердца, а также выработать у себя такие нравственные качества, как храбрость, настойчивость, верность сюзерену и т. п. Большое место в Р. в. занимали религия и правила придворного этикета.

САМОВОСПИТАНИЕ - систематич. и сознательная деятельность человека, направленная на выработку и совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных. Нравственное С. призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества.

САМООБРАЗОВАНИЕ - образование, приобретаемое вне уч. заведений, путём самостоятельной работы. Ближе к С. примыкает заочное обучение.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ - одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающая целенаправленные пед. действия родителей с объективным повседневным влиянием семейного быта.

"СЕМЬ СВОБОДНЫХ ИСКУССТВ" (лат. "septem artes liberales") - уч. предметы ("науки") средневековой ср. школы и "артистических" (подготовительных) ф-тов ун-тов. Включали 2 цикла: тривиум (лат. trivium - трёхпутие) - грамматику, риторику, диалектику и квадривиум (лат. quadrivium - четырёхпутие) - арифметику, геометрию, астрономию и музыку.

"СЕТЛЕМЕНТ" (англ. settlement - поселение) - культ.-просвет. общество, осн. в Москве группой прогрессивных педагогов во главе с А. У. Зеленко и С. Т. Шацким. Об-во ставило гл. своей целью удовлетворение культурных и

общественных потребностей детей и молодёжи малообеспеченной и малокультурной части населения. Начало организации об-ва положило устройство весной 1905 небольшой дет. колонии в Щёлкове (под Москвой). Осенью того же года в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи были организованы дет. кружки (клубы) и дет. сад под общим названием "Дневной приют для приходящих детей". В его работе приняли участие А. У. Зеленко, С. Т. Шацкий, Л. К. Шлегер, А. Д. Азаревич и др. К весне 1906 приют посещали ок. 150 детей. Осенью этого же года при приюте были открыты мастерские: слесарная, столярная, швейная и др. Среди сотрудников образовалось 3 группы: 1-я занималась организацией и работой ремесленных курсов, 2-я - устройством дет. сада и экспериментальной школы, 3-я - руководила занятиями в дет. клубах.

Педагоги об-ва стремились дать детям необходимые для их жизни практич. сведения. Это привело сотрудников "С." к постановке таких проблем, как воспитание у детей положительного отношения к труду, выработка у них навыков и умений в занятии ремёслами, воспитание коллективизма, товарищества, чувства солидарности, создание соответствующих взаимоотношений между воспитателями и детьми, при которых бы дети чувствовали в педагогах своих старших товарищей. Огромное значение имело детское самоуправление - необычная для того времени организационная форма воспитательной работы.

СКАУТИЗМ (от англ. scout - разведчик) - одна из самых распространённых форм бурж. детского и юношеского движения, основанная на специально разработанной системе воспитания, получившей название "скаутинг" (scouting). Скаутские орг-ции для мальчиков - бойскаутов (boyscouts) и для девочек - гёрлскаутов (girlscouts) существуют отдельно, но принципы их деятельности в основном одинаковы.

Возникновение С. относится к 1-му десятилетию 20 в. Основателем С. является брит. полковник Р. Баден-Поуэлл (1857 - 1941) - автор военного учебника "Инструкции для скаутов", в к-ром были обоснованы новые формы и методы работы с молодыми солдатами и впервые выдвинуты главные идеи скаутизма (1898). После 1910 скауты появились во Франции, Германии, Италии, США, Чили и др. странах. К 1921 скаутские организации действовали в 63 странах. На международной конференции скаутов в Париже в 1922 было создано Международное бюро для осуществления контактов между скаутскими организациями разных стран.

Возникновение скаутских орг-ций в дореволюционной России относится к 1909

Цели, принципы, методы и формы деятельности скаутских орг-ций разных стран едины, хотя у них имеются нек-рые различия в деталях формы скаутов, в знаках достоинств, в структуре орг-ций.

Начиная с 1920 каждые 2 года проводятся междунар. съезды руководителей скаутов, каждые 4 года - слёты бойскаутов и гёрлскаутов. Существует широкая сеть междунар. скаутских лагерей и центров. Междунар.

комитет и бюро скаутов издают ряд журналов, в частности "Всемирный скаутизм" (на англ., франц. и нем. яз.).

СЛАВЯНО-ГРЕКО-ЛАТИНСКАЯ АКАДЕМИЯ - первое общеобразовательное высшее уч. заведение в Москве, осн. в 1687. Инициатива её создания принадлежала С. Полоцкому, составившему Учредительную грамоту академии ("Привилею"), в к-рой были определены её задачи и содержание обучения. В 1682 царь Фёдор Алексеевич утвердил "Привилею", но из-за его смерти академия была основана лишь в октябре 1687 под назв. Эллино-греческая академия.

Методы обучения в академии были схоластические, сроки обучения не устанавливались. Осн. формой занятий было чтение учебников и толкования учителя. Практиковались диспуты. Большая часть предметов читалась на лат. или греч. яз.

СТАДИЙНОСТЬ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА - выражение внутренней диалектики его становления, в основу которой положен уровень взаимоотношений между воспитателем и воспитанниками, между членами коллектива.

СТИЛЬ АВТОРИТАРНЫЙ (от фр. autoritaire - властный, лат. auctoritas - власть, влияние) - стиль общения, основанный на беспрекословном подчинении отдельного человека или коллектива властной личности.

СТИЛЬ ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ (от гр. demokratia - власть народа, народовластие) - учет мнений и свобод коллектива в организации жизнедеятельности воспитанников.

СТИЛЬ ЛИБЕРАЛЬНЫЙ (от лат. liberalis - свободный) - беспринципное безразличное отношение к негативным действиям воспитанников, попустительство ученикам.

СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ - логически взаимосвязанные компоненты, обеспечивающие процесс формирования личности: овладение правилами и нормами поведения, формирование чувств и убеждений, выработки умений и привычек в поведении эти, практическая деятельность в социальной среде.

ТАКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ (от лат. tactus - прикосновение, ощущение) - чувство меры, чувство конкретного состояния питомца, что подсказывает воспитателю деликатный способ поведения в общении с учениками в различных сферах деятельности

ТАЛАНТ (от гр. talanton - весомость, мера) - совокупность способностей, которые позволяют получать продукт деятельности, отличающийся новизной, высоким совершенством и общественной значимостью.

ТЕСТЫ (от англ. test - испытание, исследование) - система формализованных задач для выявления уровня подготовленности учащихся (студентов), овладения этими знаниями, умениями, навыками.

ТЕХНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ (от гр. technike - искусный, опытный) - совокупность рациональных средств и особенностей поведения учителя-воспитателя, направленных на эффективную реализацию выбранных им методов и приемов учебно-воспитательной работы с отдельным учеником или всем классным коллективом согласно поставленной цели воспитателя и конкретных объективных и субъективных предпосылок (умения в области культуры речи; владение своим телом, мимикой, пантомимой, жестами умение одеваться, следить за своей внешностью соблюдение темпа и ритма работы, умение общаться; владение психотехникой).

УМЕНИЕ - способность человека сознательно выполнять определенное действие на основе знаний, готовность применить знания в практической деятельности на основе сознания.

УГОВОРЫ - один из приемов метода убеждения, направленный на предупреждение умышленных действий воспитанника с целью их торможения, учитывая индивидуальные особенности его социально-психического развития.

НАСЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЕ - процесс усвоения ребенком социально-психологического опыта родителей и окружения (языка, привычек, особенностей поведения, морально-этических качеств и др.)

Учитель - специалист, имеющий специальную подготовку и осуществляющий обучение и воспитание подрастающего поколения.

ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ (от лат. Factor - то, что делает) - объективные и субъективные факторы, которые влияют на определение содержания, направлений, средств, методов, форм воспитания.

ФОРМИРОВАНИЕ (от лат. formo - образую) - становление человека как личности, которое происходит в результате развития и воспитания и имеет определенные признаки завершенности.

ФУНКЦИИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ - обеспечивать условия для всестороннего гармоничного развития школьников, координировать деятельность всех воспитателей по осуществлению национального воспитания, изучать индивидуальные особенности учащихся класса, организовывать первичный детский коллектив, заботиться о укреплении и сохранении здоровья

школьников, формировать навыки дисциплинированности школьников, организовывать внеклассную воспитательную работу, проводить работу с родителями, добиваться единства требований к воспитанникам, вести документацию класса.

ФУНКЦИИ КОЛЛЕКТИВА - организаторская, стимулирующая, воспитательная.

ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ (от лат. *functio* - исполнение, совершение) - функции, которые предусматривают выполнение образовательной, воспитательной и развивающей действий.

ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИКИ (от лат. *functio* - исполнение, совершение) - четко очерченные направления и виды деятельности, связанные с задачами всестороннего гармоничного развития личности.

ФУНКЦИИ СЕМЬИ - биологическая (репродуктивная), социальная, экономическая.

ФУНКЦИЯ (от лат. *functio* - исполнение, совершение) - способ действия вещи или элемента системы, направленный на достижение определенного эффекта. Так, функция семьи направлена на решение биологических (репродуктивных), социальных и экономических задач в системе продолжение рода

ЦЕННОСТИ МОРАЛЬНЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ - исторически обусловленные и созданы определенным этносом взгляды, убеждения, идеалы, традиции, обычаи, обряды, практические действия, основанные на общечеловеческих ценностях, но отражающие определенные национальные проявления, своеобразие в поведении и служат основой социальной деятельности людей отдельной этнической группы.

ШКОЛА АВТОРСКАЯ - учебно-воспитательное заведение, деятельность которого основана на ведущей психолого-педагогической концепции, разработанной отдельным авторским коллективом.

Учебное текстовое электронное издание

Бахольская Наталья Александровна

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Учебное пособие

1,94 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2021 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра педагогического образования и документоведения
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru