

Т. В. Варенова

Краткая история педагогики

Допущено Министерством образования
Республики Беларусь
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических специальностей
высших учебных заведений



Минск
«Асар»
2004

УДК 37(09)(075.8)
ББК 74.03я73
В18

От автора

Рецензенты:

С. А. Пуйман, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ;

кафедра педагогики Гродненского государственного университета им. Янки Купалы

Варенова Т. В.

В18 Краткая история педагогики: Учеб. пособие / Т. В. Варенова. – Мн.: ООО «Асар», 2004. – 256 с.

ISBN 985-6711-07-X.

В лаконичной форме излагаются основные этапы и пути развития педагогической мысли, раскрываются сущность, главные тенденции и противоречия мирового историко-педагогического процесса, условия возникновения основных педагогических категорий, приводятся примеры наиболее распространенных в мире образовательных систем.

Содержание пособия тесно связано с историей, философией, социологией, психологией и мировой художественной культурой.

Предназначено для студентов педагогических вузов. Может быть использовано в классических университетах, в системе повышения квалификации работников народного образования, а также всеми, кто интересуется вопросами истории развития обучения и воспитания.

УДК 37(09)(075.8)
ББК 74.03я73

© Варенова Т. В., 2004
© Мацур Г. И., оформление, 2004
© ООО «Асар», 2004

ISBN 985-6711-07-X

Современное требование к процессу обучения – учить основательно, экономно и быстро. Данное пособие представляет собой компактный и информационный курс по истории педагогики с учетом возможностей современного студента и ограниченности учебного времени.

Представленный в пособии материал направлен на:

- выяснение зависимости состояния школы и педагогической мысли от развития общества, производства, культуры;
- выработку умений правильно оценивать теорию и практику школы прошлого, творчески использовать педагогическое наследие человечества;
- обеспечение более глубокого понимания и осмысления современной педагогической теории, ее постулатов и инноваций.

Пособие содержит наиболее актуальные темы, способствующие формированию продуктивного педагогического мышления, уяснению соотношения истории и современности, общечеловеческого и национального, логики воспитания, которая постоянно корректируется особенностями социального развития. Усвоение их даст возможность проследить происхождение, условия развития и жизненности тех или иных педагогических проблем, развить способность ориентироваться в современных проблемах, выработать собственное видение, показать правильное и обоснованное понимание задач будущего развития; поможет в подготовке студентов к осуществлению ведущего принципа современной инновационной деятельности – преемственности традиций и новаторства. Достижения прошлого, насущные потребности и задачи будущего находятся в непрерывном взаимодействии. Требования будущего вырастают из современных условий и достижений прошлого.

Девизом курса могли быть слова: «Старое не знать, как новое создавать?»

При написании пособия мы старались дать материал, характеризующий наиболее типичные положения и факты в развитии педагогики; отобрать из множества исторических явлений значимую часть для создания целостной картины становления и развития педагогики, отметить главные моменты в генезисе и эволюции педагогической теории от самых ранних проявлений воспитательской деятельности до сознательного поиска и формулирования педагогического знания в правилах и принципах, законах и системах.

При освещении опыта того или иного педагога соблюдалось положение, что «заслуги судятся не по тому, чего не дали исторические деятели сравнительно с современными требованиями, а по тому, что они дали нового сравнительно со своими предшественниками» (В. И. Ленин).

История педагогики помогает выявить богатство исторического, культурного многонационального наследия. Однако мы не стали отходить от «европоцентризма», потому что живем все-таки на этом континенте. Тем не менее часть вопросов рассматривается в едином потоке мирового педагогического процесса.

Одним из важных подходов к раскрытию содержания различных образовательных систем является показ исторической преемственности и взаимопроникновения прогрессивных идей философии, социологии, общей педагогики и ее истории. Связь с ними, с психологией и мировой художественной культурой позволяет увеличить функции пособия, восполняя пробелы в знаниях студентов по смежным дисциплинам и расширяя их кругозор.

Пособие снабжено приложением, которое включает основную хронологию, контрольное задание ко всему курсу, перечень произведений искусства, отражающих в той или иной мере стороны обучения, воспитания в различные исторические эпохи.

Без знания дат, ориентировки во времени изучение ис-

торических дисциплин теряет смысл. Хронология важнейших дат и событий в истории педагогики составлена с целью более рационального запоминания фактического материала и логического его упорядочивания (прил. 1). Она также поможет компенсировать знание по не введенным в пособие темам и некоторым принципиально важным вопросам. Хронология может выделяться в отдельный вопрос экзаменационного билета (или зачета), и от студента потребуются, конечно же, не знание «набора цифр», а ориентировка во времени, заполненного фактами, характеристиками событий, участников и оценки их деятельности.

Произведения искусства помогают передать исторический колорит эпох, расширить границы учебного предмета за счет истории дошкольного и внешкольного образования, семейного воспитания и обучения взрослых. Этот материал может быть использован на лекциях и семинарских занятиях в качестве иллюстративного для оживления и лучшего усвоения содержания предмета. Формами работы с разделами перечня (прил. 2) могут быть оформление различных альбомов (например, «Живопись и педагогика»), организация выставок, подготовка сценариев и музыкальных вечеров педагогической направленности, а также составление аннотаций на произведения, в которых надо определить время, место действия и основное педагогическое содержание. Все это будет способствовать усвоению материала на различных уровнях мышления.

Как известно, история педагогики содержит обилие информационных единиц: имена, даты, термины и пр. Они запоминаются с трудом, а забываются легко. Во избежание этого и с целью выделения главных идей, открытий, наиболее значимых произведений студентам предлагается итоговое контрольное задание (прил. 3) на 15 мин по нескольким вариантам. Результаты его выполнения оцениваются в процентах. Положительная оценка (удовлетворительно) ставится при условии превышения 70% знания материала. Содержание колонок каждый преподаватель может обновлять по своему усмотрению.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МИРОВОГО ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Настанет день, когда уделом политики
будут лишь проблемы
образования.
Фридрих Ницше

Предмет истории педагогики составляет развитие воспитания, школы, педагогических идей с древности до современности.

Обогащение знаний о воспитании человека происходило неравномерно и продвижение от низшего уровня к высшему в педагогической теории шло непрямолинейно. Многие правильные положения, к которым приходила педагогическая мысль, со временем утрачивались и открывались заново в новых исторических условиях, принимая иную форму. Кроме того, развитие педагогики не согласовывалось по времени с прогрессом в других областях знаний.

По выражению Ф. Энгельса, теория – это свернутая история науки. В данном случае в качестве теории выступает учебная дисциплина «Общая педагогика».

Мировой историко-педагогический процесс прошел три фазы:

1. Сумма идей – накопление опыта воспитания.
2. Концепции – критическая оценка сложившегося опыта и создание в итоге многочисленных систем воспитания.
3. Теории – создание научных теорий при появлении социальных потребностей.

Согласно современным историко-педагогическим подходам можно сформулировать следующие понятия:

педагогические взгляды – это не сложившиеся в целостную и самостоятельную концепцию идеи, но оказавшие известное влияние на создание систем других авторов;

педагогическая система – это определенная педагогическая концепция и опыт ее претворения в реальной педагогической практике автора;

педагогическая теория – система идей, выводов о закономерностях и сущности педагогического процесса, принципах его организации и методах осуществления;

педагогическая технология – совокупность и последовательность методов и процессов, позволяющих получить продукт с заданными свойствами.

«Размытость» целей современной школы не всегда позволяет реализовывать понятие «педагогические технологии» на практике. Часто педагогической технологией ошибочно называют методику или форму организации обучения или определяют как совокупность всех использованных в конкретной педагогической системе методов, средств и форм.

Во всемирном историко-педагогическом изучении в качестве методологии могут выступать следующие подходы: формационный (марксистское учение об общественном развитии), цивилизационный, аксиологический, культурологический, антропологический, конкретно-исторический и социологический. Важнейшими *методологическими принципами* историко-педагогических исследований являются историзм и системность.

Сущность исторического принципа заключается в отражении социально-экономических особенностей эпохи, определяющих содержание, методы и организацию учебно-воспитательного процесса, связь развития теории и практики воспитания и обучения с состоянием классовой борьбы, научно-техническим прогрессом в определенную историческую эпоху.

Сущность принципа системности состоит в необходимости рассматривать факты и явления учебно-воспитательной практики в рамках всей школьной системы соответствующей эпохи, анализировать педагогические идеи в системе мировоззрения их авторов; изучать педагогические системы прошлого в рамках конкретных социально-политических отношений и господствующей идеологии. Принцип партийности в настоящее время утратил свою прежнюю актуальность в связи с тем, что общечеловеческие ценности в нашей стране стали вновь превалировать над классовыми.

В изложении историко-педагогического наследия сложились два основных подхода: персонифицированный и проблемный. Педагогические явления могут исследоваться на трех уровнях: макросоциальном, микросоциальном и межличностном.

История педагогики располагает рядом *источников*, развивающих и обогащающих ее содержание. К ним относятся: этнопедагогика, представляющая собой отражение народной мудрости и опыта воспитания; произведения выдающихся педагогов прошлого; архивные и современные материалы по вопросам образования (законы, проекты, циркуляры, отчеты, доклады и т.п.), программы, учебники и учебные пособия. Кроме того, к источникам истории педагогики принадлежат памятники древней письменности, творения искусства, общая и педагогическая пресса.

Н. Г. Чернышевский писал, что можно не знать тысячу наук и все же оставаться образованным человеком, но не любить историю может только человек умственно неразвитый. Если продолжить эту мысль, то можно заключить, что рассмотрение истории с точки зрения педагогических взглядов и систем – занятие не только увлекательное, но и развивающее.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ

Человек современного физического типа (кроманьонец) повсеместно появился около 40 тыс. лет назад. Именно тогда произошел качественный сдвиг, которым завершился процесс выделения человека из животного мира. Примитивные орудия труда не позволяли первобытным людям жить и бороться с силами природы в одиночку, вынуждали их трудиться сообща. Коллективный труд порождал общую собственность на средства производства и продукты потребления, уравнительное распределение этих продуктов, что являлось результатом слабости отдельной личности, а не обобществления средств производства. По этой причине данный период истории иногда называют вынужденным примитивным коммунизмом.

Изучение истории доклассового общества имеет большое мировоззренческое значение. Оно позволяет выявить общие закономерности начального этапа развития человека, проливает свет на происхождение различных институтов, их исторически обусловленный и преходящий характер.

Зарождение воспитания происходит на самой ранней ступени общественного развития. Вопрос о его возникновении по-разному рассматривается учеными в зависимости от их методологических позиций. Основное различие при этом составляет признание или игнорирование связи между экономической жизнью, трудовой деятельностью первобытных людей и практикой воспитания детей. Наиболее распространенными и широко известными являются следующие концепции происхождения воспитания.

Биологическая – в основе воспитания представи-

тели данной концепции (Ш. Летурно, А. Эспинас) усматривают стремление человека к продолжению рода и закон естественного отбора. Они отрицают сознательный характер воспитания, представляют его как стихийно-естественное явление. Воспитательская практика первобытных людей отождествляется с инстинктивными действиями животных, птиц и даже насекомых по заботе о своем потомстве.

Психологическая – основывается на бессознательном подражании детей старшим, на утверждении, что первобытное воспитание возникло как процесс постепенного приспособления детей к существовавшему тогда порядку вещей. П. Монро, один из представителей психологической концепции, писал, что мир первобытного человека сосредоточен в настоящем, что у него почти нет сознания прошлого и будущего, а его воспитание есть лишь приспособление к среде.

Социально-экономическая – в качестве основного условия возникновения воспитания выдвигает трудовую деятельность людей и сформировавшиеся при этом общественные отношения. Биологические предпосылки рассматриваются как основа для перехода от животного состояния к человеческому благодаря труду. Большую роль в становлении и распространении этой концепции сыграла работа Ф. Энгельса «Диалектика природы. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека».

В настоящее время целый ряд историков педагогики придерживаются концепции *антропосоциогенеза*, в которой органически соединяются эволюционно-биологическое, психологическое и социально-экономическое основания.

Основная задача воспитания во всех формациях – целенаправленная передача подрастающим поколениям социально-исторического опыта: знаний, умений и навыков.

Особенности воспитания в первобытном обществе

Предметом изучения истории первобытного общества является процесс возникновения, развития и распада первой формации, охватывающей период от появления человека до образования государства. Понятие о первобытном строе как о первой общественно-экономической формации существует только в марксистской науке. Многие зарубежные ученые делят первобытное общество на праисторию (эпоха палеолита) и протоисторию (от эпохи мезолита до начальной стадии металлического века), собственно историю они начинают с появления государства и письменности.

Согласно исторической периодизации, первобытное общество делится на две стадии: стадную общину – родовое общество и родовую общину, подразделяемую на матриархальную и патриархальную.

Цель воспитания в первобытном обществе – выработка умений переносить лишения, боль, проявлять храбрость и выносливость.

Воспитание в *родовом обществе* носило крайне ограниченный и примитивный характер. В этот период все было общим, даже дети принадлежали всем, поэтому их воспитывали коллективно. Выделялись три возрастные группы: старики, взрослые, дети. Каждая группа имела свои права и обязанности (трудова́я повинность, право на получение пищи, участие в собрании, вступление в брачные отношения и др.). Детям прививали необходимые жизненные навыки и трудовые умения, знакомили с обычаями своего племени, учили выполнять обряды, которые сопровождали жизнь первобытных людей. Воспитание носило для всех равный характер. На определенной стадии развития общества известные различия уста-

новились для мальчиков и девочек. Так, мальчики участвовали вместе с взрослыми мужчинами в изготовлении оружия, в охоте, рыбной ловле, а девочки вместе с женщинами готовили пищу, делали посуду, шили одежду. В связи с тем что процесс добывания средств в целом был несложным, дети прямо включались в доступную для них трудовую деятельность.

Воспитание в *родовой общине* приобретает более многосторонний и планомерный характер. Родовая община поручает воспитание подрастающего поколения наиболее опытным людям. Наряду с приобретением трудовых умений и навыков детей знакомят с правилами зародившегося культа, сказаниями, преданиями о героях, которые являются источником воспитания нравов, поведения, определенных черт характера и осуществляют их военную подготовку.

На данной стадии появляются зачатки научных познаний в географии, ботанике, зоологии, медицине. Известно, что первобытные люди были хорошо знакомы с местностью, умели чертить рельефные карты не только своей, но и соседней территории на песке, дереве, коре, коже. Этими картами успешно пользовались путешественники последующих времен.

О первоначальных познаниях в области ботаники и зоологии говорят охота, приручение животных, собирательство съедобных растений, плодов, вкусовые качества и лечебные свойства которых люди научились распознавать очень рано. С мезолита стали известны ампутации конечностей, трепанация черепа, лечение переломов с использованием шин, лечение ран, нарывов, змеиных укусов путем прижигания, высасывания крови. Применялись также разнообразные способы лечения простудных и кожных заболеваний.

К концу родового строя появилась пиктография – самая ранняя форма письменности, из которой впоследствии развилось иероглифическое письмо.

Первым этапом возникновения счета было выделение понятия «один» из понятия «много» – захват рукой одного предмета. (В бразильском племени ботокудов до сих пор производят счет при помощи этих слов: «один» и «много»). Затем стали выделять понятие «два» – возможность взять по одному предмету в каждую руку; «три» – поднятие обеих рук и указание на ноги; «четыре» – сопоставление двух рук и ног. Человек при этом еще не пользовался словесным наименованием чисел. В математику входила первая абстракция – предметы-заменители: камешки, узелки, ветки, зарубки и т.п., устанавливался принцип взаимно-однозначного соответствия. Развитие счета пошло быстрее, когда человек догадался обратиться к своим пальцам.

Таким образом, опыт, передаваемый от одного поколения к другому, расширялся и обогащался. Кроме того, приведенные примеры дают нам представление о развитии методики преподавания в филогонезе.

Включение юношей и девушек в число полноправных членов рода, т.е. переход в группу взрослых, сопровождалось особыми торжественными испытаниями, посвящениями, так называемыми инициациями, во время которых проверялась способность переносить боль, лишения, проявлять ловкость, храбрость. Прошедшие инициацию, считались подготовленными к жизни, им разрешалось вступать в брачно-сексуальные отношения.

Следовательно, на данной ступени развития первобытного общества воспитание начинает выделяться как особая форма общественной деятельности по ряду причин. Во-первых, оно уже осуществляется не только в процессе трудовой деятельности, от случая к случаю, но и в свободное от труда время. Во-вторых, воспитанием занимаются специальные люди (наиболее опытные из группы стариков). В-третьих, воспи-

тание принимает специальные формы (подготовка к посвящениям, своего рода экзаменам, для демонстрации достижения цели воспитания) и осуществляется в специальных учреждениях – «домах молодежи», которые стали возникать на последних этапах развития матриархата.

С появлением частной собственности, рабства и моногамной семьи наступает разложение первобытного общества. Человечество, согласно периодизации Льюиса Моргана, в основу которой положен критерий брачно-семейных отношений, прошло три ступени: дикости, варварства, цивилизации. На первой ступени господствует групповой брак, кровнородственная семья, на второй – парный брак, пуналуальная семья, половая связь исключается между братьями и сестрами, на третьей возникает индивидуальный брак, или моногамная семья. Последняя основана на господстве мужа с определенно выраженной целью рождения детей, происхождение которых от определенного отца не подлежит сомнению, что было важно при вступлении прямых наследников в имущественные права. Моногамная семья отличается от парного брака гораздо большей прочностью: брачные узы уже не расторгаются по желанию одной из сторон, теперь только муж может их расторгнуть и отвергнуть свою жену. Индивидуальный брак дополняется нарушением супружеской верности и проституцией, однако право на измену в браке закрепляется только за мужем.

Семья становится одним из важнейших общественных явлений. Она ведет самостоятельное хозяйство, занимается воспитанием детей. Появляются господствующие группы населения. В результате определенными знаниями (обмер полей, предсказания наводнения рек, приемы лечения людей и др.) начинают владеть немногие, что дает им богатство, силу, власть над людьми. Умственное воспитание отделя-

ется от обучения занятиям, требующим физического труда, и становится привилегией жрецов. Оно осуществляется в создаваемых школах и служит для укрепления власти имущих. Воспитание в труде является уделом эксплуатируемых и происходит только в семье, где родители передают свой опыт детям.

Таким образом, содержание обучения и воспитания в этот период зависит от социального положения, накопленного опыта и трудовых традиций, сложившихся в той или иной семье.

Зарождение и развитие народной педагогики

Народная педагогика (этнопедагогика) – это совокупность мыслей, представлений, навыков и приемов в области воспитания, отраженных в народном творчестве. Она появилась в связи с необходимостью передавать от поколения к поколению общественно-исторический опыт. До возникновения письменности единственным путем передачи опыта был устный, однако и после открытия книгопечатания значение этнопедагогики оставалось велико, и оно сохраняется до наших дней.

Современное значение этнопедагогики связано с проблемой формирования национального самосознания и с созданием национальной системы образования. Педагогу важно понимать и чувствовать школу как единое, развивающееся историческое целое со своими традициями, закономерностями обновлений и новаций.

Главная цель воспитания в различных этнопедагогических системах – достижение народного идеала. Как правило, он связывается с нравственным обликом человека. Педагогические идеи, взгляды, представления, мнения и размышления проявлялись

в трудовой деятельности, закаливании организма, формировании моральных качеств, патриотических и эстетических чувств, умственных способностей. Писатель Вл. Солоухин отмечал, что грамотность проявляется не только в том,

чтобы знать буквы алфавита и уметь что-нибудь прочитать и нацарапать на бумаге. Ведь было полно умельцев, мастеров своего дела! Разве столяр-краснодеревщик, изучивший все тонкости дерева, разве чеканщик по серебру, разве плотник, умевший срубить Кижи, разве пчеловод, изучивший все повадки пчел, разве иконописец, овладевший мастерством живописи, разве травник, проникший в тайны трав, разве даже печник или горшечник, один из них складывающий печи с прекрасной тягой и прекрасно удерживающие тепло, а другой, обжигающий горшки, со звоном почти что фарфора, – разве все они были безграмотны в своем деле, если они были мастера высокого класса? А буквы алфавита? Тьфу! Любой выучит их за неделю (Вл. Солоухин. Камешки на ладони).

Народная педагогика следует таким принципам, как воспитание в труде, связь с жизнью, окружающим миром, гуманизм, целостный и всесторонний подход к воспитанию, преемственность, поощрение инициативы и творчества детей, неразрывность воспитательного воздействия.

В этнопедагогике *труд* рассматривается как метод и средство воспитания. *Ремесло* как разновидность труда помогает развивать творческое отношение к жизни, подчеркивать эстетическую индивидуальность.

Родной язык выступает как способ выделения отличительных особенностей народа и средство развития национального самосознания. На это же направлены *традиции, обычаи, обряды*. В основном это семейная обрядность, связанная с главными событиями в жизни человека: рождение, свадьба, смерть.

Пословицы и поговорки – педагогические миниатюры, содержащие концентрацию мысли, – представляли в лаконичной форме морально-практическую философию для простого народа: «Не плюй в колодец: пригодится воды напиться», «Умный не осудит, а глупый не рассудит», «Грамоте учиться – всегда пригодится», «К мягкому воску – печать, к молодому – ученье», «И мудрому человеку совет требуется», «По верхам хватать – свой ум потерять», «Не стыдно не знать, стыдно не учиться», «Три раза прости, а на четвертый прихворости», «Труд кормит, а лень портит», «У лентяя Федорки – одни отговорки», «День год кормит», «Если есть, чем звякнуть, то можно и крикнуть», «На одно солнце глядим, да не одно едим».

В пословицах и поговорках отражается результат размышлений о:

- проблеме наследственности («От худого семени не жди доброго племени», «Яблоко от яблони недалеко падает», «И от беспутного отца бывает добрая овца», «И зеленый лес сухую ветку родит»);
- роли воспитания в развитии личности («И медведя плясать учат», «Хоть лечись, хоть сердись, а все-таки учись», «Одной пчеле Бог сроду открыл науку», «Не учи рыбу плавать, собаку лаять», «По выучке и мастера знать», «Ученье без уменья – не польза, а беда»);
- приоритете ума, образования над другими богатствами («Без наук, как без рук», «Знаний за плечами не носить», «У умной головы сто рук», «Учение – красота, а не учение – слепота», «Умный без денег богат», «За ум возьмешься – до дела доберешься»);
- зависимости знаний, опыта от возраста и обучения («Яйцо курицу не учит», «Пожил – ума нажил», «Ум придет, да пора уйдет», «Если бы молодость знала, если бы старость могла», «Знает не тот, кто мно-

го жил, а тот, кто знания нажил», «Голова с лукошко, а мозгу не крошки», «Что Иванушка не выучил, того Иван не узнает»);

- трудностях в процессе обучения («Сперва аз да буки, потом все науки», «Корень учения горек, да плод его сладок», «Учился читать и писать, а выучился петь и плясать», «По нашему умнику и это лишку», «На слепого очков не подберешь», «Урок не пошел впрок», «Свой ум в чужую голову не вложишь», «Мудрено тому учить, чего сами не знаем»);

- ответственности родителей в воспитании детей («Умел дитя родить, умей и воспитать», «Учи ребенка пока поперек лавки лежит», «Не штука проучить, а штука научить»);

- правилах поведения («В чужом доме не будь приметлив, а будь приветлив», «От учтивых слов язык не отсохнет», «Спросишь громом, ответят ливнем», «Почитай учителя, как родителя»);

- преимуществе одних методов обучения и воспитания над другими («Учи не рассказом, а работой и показом», «Учи других, и сам поймешь», «Ошибся, что ушибся: вперед наука», «На глаз ошибаешься десять раз», «Каков вопрос, таков и ответ», «Хороший пример – лучшая проповедь»).

Причем на каждое высказывание можно найти возражение, противоположную точку зрения, например: «Век живи – век учись» и «Старого не учат, мертвого не лечат», или «Женатому учиться – времечко ушло».

«Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок». Первоначально многие сказки предназначались взрослым и к ним составляли своеобразное толкование. Вот, например, мораль к сказке Шарля Перро «Спящая красавица»:

Немногок обождасть, чтоб подвернулся муж,
Красавец и богач к тому ж,
Вполне возможно и понятно.

Но сотню долгих лет, в постели лежа ждать
Для дам настолько неприятно,
Что ни одна не сможет спать.

Пожалуй, выведем второе поученье:
Нередко звенья уз, что вяжет Гименей,
Пока разрознены и слаще и нежней;
Так обождасть – удача, не мученье.
Но нежный пол с таким огнем
Твердит свой символ веры брачной,
Что сеять яд сомнений в нем
У нас не хватит злости мрачной.

В китайской сказке «Какие знания нужны» рассказывается, что один молодой человек решил научиться тому, чего никто не умеет. Потратив много лет и все свои деньги, он научился убивать драконов. Несмотря на то, что он прожил долгую жизнь, но ни один дракон ему ни разу не встретился. И так как он ничего не умел больше делать, то жизнь его прошла в горести и нищете. Только состарившись, он понял простую истину: познания хороши только те, которые нужны людям и приносят им пользу.

К. Д. Ушинский писал: «Сказки – это первые и блестящие попытки народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа». По мысли Г. Гегеля, в мифах заключается педагогика человеческого рода, а именно: модель поведения, позы, жесты, помогающие решать самые разные жизненные проблемы. В этих произведениях народного творчества рисуется идеал человека, и, следовательно, идеал нравственного воспитания.

Загадки можно рассматривать как стимулятор развития аналитико-синтетической деятельности мышления. «Сама мала, а ума придала» (*книга*); «Сели птицы на страницы, знают быль и небылицы» (*буквы*); «Грамоты не знаю, а весь век пишу» (*ручка*); «Дашь попить, станет говорить» (*ручка с чернилами*).

ми), «По белой земле ходят – трое работают, двое надзирают, один размышляет» (*пальцы, глаза, ум*); «Моря есть – плавать нельзя, дороги есть – ехать нельзя, земля есть – пахать нельзя» (*географическая карта*). «Черный Ивашка – деревянная рубашка, где носом поведет, там заметку кладет» (*карандаш*).

Приметы, «без которых хода нету», играли большую роль в жизни человека и целых народов. По ним предсказывали погоду, удачу или печальный конец при начале того или иного дела, и даже судьбу человека.

Игры использовались как средство повышения физической и психической активности. Они помогали прививать уважение к существующему порядку вещей, народным обычаям, развивали ловкость, сметливость. Играя, дети готовились к трудовой деятельности, а работа завершалась играми, забавами, общим весельем. Игра тесно связана с песней, танцем, сказкой, загадкой, скороговоркой и другими видами народного творчества.

Праздники, народные танцы и песни, которые сопровождали человека от рождения до самой смерти, – своеобразное зеркало души народа, – подчеркивали природосообразность в годовом цикле праздников и имели огромное эмоционально-воспитательное значение. Календарно-аграрные, семейные, религиозные, они отражают своеобразие быта и культуры народа. Многие профессиональные и любительские коллективы включают в программу концертов элементы народных праздников.

Необходимость сохранения и продолжения рода выступала как одна из основополагающих идей воспитания («Дети – молодым на забаву, пожилым – на прокормление, старым – на смерть»). Влияние интересов моногамной семьи с усложнением хозяйственной деятельности сказалось на исчезновении традиций воспитания детей у родственников, например, в

семье брата жены («Не тот отец, кто родил, а тот, кто воспитал»).

Среди методов воспитания наиболее широкое распространение получили предупреждение, осуждение, уговор, пример.

Педагогические идеи в Ветхом и Новом заветах

Как известно, определенные формы религии зародились в первобытном обществе еще в ранней родовой общине. Они представляют собой определенную мораль, содержащую и собственно религиозное, и общечеловеческое. Последнее объединяет всех в деле воспитания: и церковь, и общество, и верующих, и атеистов.

Религиозное воспитание – это сознательное привитие религиозного чувства, обязательное соблюдение обрядов, определенный образ жизни.

Религиозное просвещение – это ознакомление со значительной частью культурного достояния: без знания библейских сюжетов многое в литературе, изобразительном и музыкальном искусстве оказывается непонятным.

Религия на протяжении тысячелетий играла и продолжает играть важную роль в выявлении, осмыслении и пропаганде простых норм нравственного повседневного общения, начальных правил семейной педагогики. Верующие люди уверены в том, что главным источником, из которого можно узнать непреложные вечные истины, является Библия. В книге притчей Соломоновых указывается цель и польза ее чтения:

чтобы познать мудрость и наставление, понять изречения разума; простым дать смысленность, юноше – знание и рассудительность; чтобы разуметь притчу и замысловатую речь, слова мудрецов и загадки их.

Восходящие к фольклорной традиции притчи Соломона на протяжении последующих веков оставались «программой» воспитания в христианской Европе. В эпоху феодализма они легли в основу средневековой дидактической поэзии.

Из десяти заповедей Моисея, своеобразного общечеловеческого морального кодекса, только четыре имеют собственно религиозное содержание («Да не будет у тебя других богов перед лицом Моим», «Не сотвори себе кумира», «Не произноси имени Господа всуе», «Наблюдай день субботний, чтобы свято хранить его»). Шесть заповедей имеют общечеловеческое значение («Почитай отца и мать твоих», «Не убивай», «Не прелюбодействуй», «Не кради», «Не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего», «Не завидуй»). Они и записаны были на разных скрижалях. Эти заповеди передавались из поколения в поколение в живом предании, изучались в церквях и школах. На них в значительной мере было построено уголовное и гражданское право, складывалась определенная система воспитания нравственности, в основе которой лежал страх божий, т.е. вера большинства людей в то, что за жизнь «не по закону» предстоит наказание либо уже на «этом» свете, либо на «том».

Из Библии в нашу жизнь вошло много крылатых слов и выражений: «Не хлебом единым жив человек», «Кто не работает, тот не ест», «Дерево узнают по его плодам», «Камень преткновения», «Говорить невзирая на лица», «Поднявший меч, от меча и погибнет», «Кто посеял ветер, пожнет бурю», «Метать жемчуг перед свиньями», «Выгучить, как «Отче наш», «Соль земли» и многие другие.

В Священном Писании определяются пороки: тщеславие, зависть, гнев, лень, чревоугодие, блуд; и называются добродетели: вера, воздержание, простота, невинность, скромность, знание и любовь.

Церковный храм, молитвенный дом был едва ли не единственным местом, где простой смертный мог приобщиться к нравственной культуре. Другие формы усвоения нравственных ценностей далеко не всегда были доступны для целого ряда социальных групп, имеющих невысокую общую культуру, низкий уровень образования. По словам К. Д. Ушинского, в самых глухих русских деревнях христианство спасало крестьян от дикости. Участие в религиозном собрании помогало снять напряженность, обрести особый эмоциональный настрой, выводило человека от заземленности, приниженности интересов и ожиданий («Будьте совершенны, как совершенен отец наш небесный»).

Молитва – это разговор с Богом. Она помогает не только усваивать готовые нормы обращений к Всевышнему, но и развивать при этом собственное речевое поведение.

Библия представляет собой собрание многих и весьма различных книг (66), с неодинаковым мировоззрением, неодинаковым педагогическим началом. Наиболее резко отличаются книги Ветхого и Нового заветов. Ветхий завет – это основа для авторитарной педагогики, Новый завет – для личностно-ориентированной, гуманистической педагогики. В Ветхом завете царит суровый патриархат со всеми его характерными свойствами: в нем отец – бесспорный глава семьи, его права громадны, а члены семьи, все домочадцы находятся в полном его распоряжении. Их личности малоценны, ничтожны. Ветхозаветные советы: «Наказывай сына своего, и не возмущайся криком его. Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына. Не оставляй юношу без наказания; ты накажешь его розгою и спасешь душу его от преисподней».

После принятия христианства в X в. древние предки должны были усвоить новозаветный идеал, построенный на любви, ценности каждой человеческой

личности («Пустите детей приходить ко мне» – каждый человек ценен как неповторимое творение Бога, одаренное Его любовью.) Здесь дети имеют не только свои обязанности, но и права. Христианская семья строится не на подчинении и строгости, как ветхозаветная, а на началах взаимной любви, помощи, относительного равенства и свободы всех ее членов. «Родители, не раздражайте ваших детей, но воспитывайте их в согласии с учением и наставлениями Господними» (К Ефесеянам, 6:4). Христианство требовало от человека большей активности и ответственности в жизни: «Просите, и дано будет вам; ищите, и найдете; стучите, и отворят вам» (От Луки, 11:9).

Для глубокого понимания христианства в то время требовалось некоторое научное образование, а его не было. Даже, напротив, существовало прямое неприятие и недоверие к нему, опасение, как бы из-за науки не потерять веру и даже сам разум. Наука и вера казались тогда несовместимыми, научные занятия – ведущими к неверию, ереси, а потому греховными («Люби простоту больше мудрости»). Школа воспринималась как опасное новшество, способное разрушить устои предков. То, что матери плакали по отданным в школу детям, как по мертвецам, – это не только образная метафора летописца: в глазах семьи сыновья действительно умирали для прежнего уклада жизни. Они уходили в мир, где были иные ценности, приобщались к новой культуре, которую от родни отделяла пропасть.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ АНТИЧНОГО МИРА

В процессе дальнейшего исторического развития первобытнообщинный строй сменился новой общественно-экономической формацией – рабовладельческим строем. Характерной особенностью его была частная собственность на средства производства и на рабов, главной производительной силы.

Первые классовые общества, рабовладельческие государства, возникли на севере Африки, юге Азии, а также на территории современной Индии и Китая, где сложились наиболее благоприятные условия для развития экономической и политической жизни народов.

Труд получил определенную дифференциацию: богатые пастбища привлекали скотоводов-кочевников, плодородные долины рек стали колыбелью примитивного земледелия, горные массивы снабжали человека полезными ископаемыми, а близость рек и морей способствовали развитию судоходства и торговли.

Впервые в истории человечества здесь зародились не только антагонизм и государственная власть, но и были заложены основы мировой культуры и современных знаний.

Традиции и прогрессивные тенденции Древнего Востока (Вавилон, Китай) были восприняты и углублены, прежде всего, в античном мире, где сложились во многом схожие и вместе с тем своеобразные системы элитарного образования и воспитания: спартанская, афинская и римская.

Спартанская система воспитания

Характерные черты спартанской системы обуславливались особенностями социально-экономической и политической жизни страны. Частное рабовладение в Спарте отсутствовало, все рабы являлись государственной собственностью. Это еще больше усложняло и без того тяжелую жизнь рабов. Они часто поднимали восстания. Главное требование к спартиатам, молодежи господствующей аристократии было следующим: всегда находиться в состоянии боевой готовности, проявлять жестокость и насилие по отношению к рабам. В условиях сурового военного строя воспитание в Спарте носило ярко выраженный *военно-физический характер* и было прерогативой государства.

После специального отбора в младенческом возрасте больные дети уничтожались: новорожденных, у которых знатоки из старейшин находили недостатки телосложения или здоровья, сбрасывали в море с крутого скалистого кряжа Тайгет. Здоровые дети до 7 лет находились дома, где получали первоначальное воспитание. С 7 лет они помещались в государственные учреждения – *агеллы*, объединяясь в отряды, воспитывались в них до 18 лет под руководством педономов – специальных лиц, назначаемых государством. Здесь учили бегать, прыгать, метать копье, диск, бороться. С возрастом начинались специальные военные упражнения, обучение рукопашному бою. Воспитанников приучали к бдительному надзору за рабами, которых в Спарте называли илотами. Обучали также военной музыке и декламации стихов о военной доблести, приучали к простой пище и всевозможным лишениям: голоду, холоду, жажде, боли. Умственному воспитанию отводили незначительное место. Лица, занимавшие государственные посты, вели с воспитанниками беседы на политические, об-

щественные и моральные темы, в ходе которых осуществлялось идеологическое и нравственное воспитание, формировалась краткая, лаконичная речь, получившая название от страны Лакония, столицей которой и был город Спарта. Одним из средств решения главной задачи воспитания было участие в *криптиях* – ночных облавах на кварталы проживания илотов (прообраз кукулуксклановского движения). Достигнув 18–20 лет, юноши поступали в *эфебию*, где проходили специальную подготовку к военной службе: участвовали в военных маневрах, охране городов и т. д.

Современники отмечали, что лаконцы не только променяли образованность и развитие ума на физическую доблесть, но и отдали свой мир чувства и разума за боевое военное превосходство, попав под жестокую олигархию. В непрерывных войнах они несли смерть и разрушение другим народам, никому не желая ничего уступить.

Девушки в Спарте также получали военно-физическое воспитание для того, чтобы могли заменить мужчин, когда те покидали города для участия в войне с другими государствами.

Брачный возраст для женщин составлял 18–20 лет, мужчин – 30–35 лет. За уклонение от своевременного вступления в брак «пересидевшего» в женихах молодого человека строго карали. Отец девушки приглашал сразу нескольких претендентов на ее руку в свой дом сроком на один год, чтобы выбрать достойного. Не обрученные перед вступлением в брак считались незаконными супругами.

Государство специально заботилось о том, чтобы накопленные в семьях богатства не концентрировались в одних руках, а распределялись в обществе равномерно: «богатые женихи – бедные невесты».

Афинская система воспитания

Афины славились высокоразвитой культурой, ремеслами, торговлей. На рабов здесь была установлена частная собственность. Отличаясь в этом от Спарты, Афинское государство имело и другую систему образования, направленную на формирование гармонически развитого в физическом и умственном отношении человека, восприимчивого к прекрасному, обладающего красноречием.

Таким образом, в Афинах впервые в качестве цели воспитания был провозглашен общечеловеческий идеал – формирование всесторонне развитой личности. Позднее необходимость достижения этой цели воспитания обосновали **К. Маркс (1818–1883)** и **Ф. Энгельс (1820–1895)**, исходя из открытого ими закона движения общественного производства, требующего от человека готовности к выполнению новых трудовых операций и к перемене профессии в течение жизни.

До 7 лет все дети воспитывались в семье с помощью кормилиц. Особое внимание уделялось физическому развитию, правилам хорошего поведения. Большая роль отводилась играм, сказкам, мифам, лепке, вырезанию, т.е. накапливался и обогащался сенсорный опыт ребенка, развивалось его воображение. После 7 лет мальчики поступали в школу *грамматиста*, где изучали письмо, чтение, счет, а затем или одновременно в школу *кифариста*, дававшую литературное и эстетическое образование. В 13–14 лет они переходили в *палестру* (школа борьбы), где овладевали пятиборьем: бегом, прыжками, борьбой, метанием диска и копья, плаванием. Наиболее обеспеченная часть молодежи поступала далее в *гимназии*, где изучала философию, политику, для того чтобы подготовиться к участию в управлении государством. В 18–20 лет юноши переходили в *эфебию*, где

продолжалось военное и политическое воспитание, шло обучение морскому делу, дозорной службе, строительству укреплений, обращению с боевыми машинами. Молодые люди с удовольствием участвовали в общественных празднествах, представлениях знаменитого Афинского театра.

Совершенно иным было воспитание девочек из семей аристократов. Они и после 7 лет оставались дома, вели замкнутую жизнь. Только после 18 лет девушки могли иногда появляться на улицах во время больших государственных праздников. Спартанцы считали афинянок «безмозглыми куклами», полурабынями, запертыми в домах, как на Востоке.

В целом в Элладе все свободные женщины разделялись на жен, хозяек дома и матерей, с одной стороны, и на гетер-подруг – с другой. Гетеры – это образованнейшие молодые женщины, искусные танцовщицы, чтицы, вдохновительницы художников, поэтов и музыкантов, с неотразимым обаянием женской красоты, помогавшие мужчинам «стряхнуть с себя однообразие обычных дел».

Педагогические воззрения древнегреческих философов

В Древней Греции педагогика зарождалась как особая отрасль философии, занимавшаяся проблемами воспитания. Утверждалась мысль: «Кто не философ, да не войдет в педагогику». Наиболее видными философами, в речах и трудах которых поднимались вопросы образования, были Сократ, Платон, Аристотель и Демокрит.

Сократ (469 или 470–399 до н. э.) – родился в Афинах в семье скульптора и повитухи, в молодости занимался ваянием, участвовал в военных походах против Спарты, позже посвятил свою жизнь философскому творчеству и педагогической деятельности. Об-

ладая крайне некрасивой внешностью, он вызывал любовь и симпатию способностью разумно и образно рассуждать. Будучи идеалистом, он утверждал, что природа создана богами в интересах человека, чтобы удовлетворять всем его потребностям. Изучение природы он считал богопротивным и недопустимым, единственным объектом познания должен быть сам человек, что и составляет цель воспитания по Сократу – «Познай самого себя!».

Назначение педагогической деятельности состоит в освобождении интеллекта учащегося от всех дурных внешних влияний, в создании гармонии жизненных потребностей и способностей человека. Сократ впервые поставил вопрос о роли общих понятий в познании окружающего мира.

В преподавании Сократ пользовался исключительно устным методом. Основными источниками сведений о нем и его учении служат сочинения его учеников – Платона и Ксенофонта. Он собирал большую аудиторию из аристократической молодежи на афинских улицах и площадях и вел беседы. Его диалоги – диалектика в действии – проходили живо и непринужденно. Сократ не считал себя учителем, а свое искусство называл «повивальным», так как рождающиеся знания были «плодами» его собеседников, а не результатом особой сократовской мудрости. Если же он не находил у своих слушателей признаков «душевной беременности», то отсылал их к софистам.

Педагогическими принципами Сократа были отказ от принуждения и насилия, признание убеждения наиболее действенным средством. Впервые он применил *метод собеседования (сократова индукция)*, состоящий из наводящих вопросов. Собеседник, отвечая на вопросы, постепенно убеждается в неверности ранее высказанных им положений. Для бесед философа характерна *сократова ирония* – шут-

ливо искаженная позиция учителя, подчеркивающая мнимое незнание обсуждаемого вопроса в противоположность хвастливой самоуверенности ученика. Беседа всегда начиналась с провозглашения достоинств собеседника – «умен, благовоспитан, образован». Его основной тезис гласил: «Никто не ошибается добровольно». Типичны обращения Сократа в начале диалогов – «разъясни мне еще немного», «открой мне вот какую свою мысль», «не будешь ли ты так добр, не смеяться надо мной, коль я с трудом усвою сказанное и буду часто тебя переспрашивать?» Диалоги построены так, что ответы собеседника на дополнительные вопросы Сократа оказываются в логическом противоречии с ответом на первый вопрос. Заметив это, собеседник вносит поправку в свой ответ. Но и она подвергается «обличению». Так выстраивалось опровержение целого ряда ошибочных мнений.

Сократовская ирония направлена против слепого преклонения перед ложными авторитетами, против непогрешимости и непререкаемости. Ее цель – подтолкнуть человека к самопознанию, что является отличительной чертой диалектического метода Сократа, его способа ведения диалога и поиска общих определений. Сократ никогда не давал готовых выводов и положений. Его критический метод требовал нахождения истины в поисках, в процессе развития, уточнения, совершенствования понятий.

Платон (427 или 428–347 или 348 до н. э.) – ученик Сократа, создатель теории объективного идеализма. Происхождение по отцу идет от афинского царского рода. Считал первичным мир идей, вторичным – мир чувственных вещей. По Платону: идеи вечны, неизменны, вещи – тени мира идей; душа человека живет до своего вселения в тело в мире идей, вселившись в него, она определяет возможности развития и место человека в обществе; имеющие душу с

преобладанием разумной ее части – станут правителями, философами, с преобладанием волевой части – воинами, чувственной – ремесленниками, земледельцами. Философию тесно связывал с политикой и педагогикой.

Задачу воспитания он видел в укреплении разумной части души путем передачи потомству принципов добродетельности.

В сочинениях «Государство» и «Законы» Платон представил проект идеального, с его точки зрения, общественного строя и воспитания в нем. Браки в этом государстве возможны только между лицами одного сословия, рождение детей регламентировано. По его убеждению, воспитание должно быть организовано государством и соответствовать интересам философов и воинов. Дети богатых раньше всех начинают образование и позже всех его заканчивают. Новорожденные с первых дней жизни отдаются в специальные воспитательные заведения. Большое значение в формировании человека Платон придавал эмоциям, подчеркивая, что первые ощущения – это наслаждение и страдание, именно они окрашивают детские представления о добродетели и благе. Особое внимание он уделял играм, песням, танцам, чтению и пересказу. Предлагал установить законом, какие именно книги следует читать детям дошкольного возраста. Настоятельно советовал педагогам следить за выполнением детьми правил игры с тем, чтобы они не вносили в них никаких новшеств. В противном случае дети, став взрослыми, захотят внести изменения в законы общества, а это в «идеальном» государстве недопустимо. Несмотря на авторитарные позиции, Платон подчеркивал, что все науки надо преподавать не насильно, а играючи, ибо свободный человек никакой науке не должен учиться рабски. Платон был не только теоретиком, но и практиком педагогики: в Афинах основал авторскую школу под на-

званием Академия. Система воспитания, по Платону, соединяла в себе наиболее приемлемые для него черты афинской и спартанской систем воспитания.

Демокрит (460 или 470–370 до н. э.) – крупнейший материалист античного мира, атеист. Родился во Фракии, много путешествовал по Древнему Востоку. Был всесторонне и широко образован. Имя свое получил из-за приверженности к демократическому строю. Враждебно относясь к рабовладельческой знати, в качестве образца выдвигал передовых купцов и промышленников, но выступал против участия немущих слоев населения в политическом управлении страной. Рабов же считал простыми орудиями, говоря: «Пользуйся слугами, как членами своего тела, употребляя одного из них для одного дела, а другого – для другого».

Решительный противник Сократа, отрицательно относился и к политическим взглядам Платона. Первоосновой мира считал множество атомов и пустоту, в которой они вечно движутся. Утверждал, что внешний мир познаваем, так как человек состоит из тех же атомов, что и окружающая его среда. Написал 70 работ, однако почти все они были уничтожены еще до нашей эры, сохранился только ряд фрагментов.

Демокрит впервые высказал мысль о природосообразности воспитания: «Природа и воспитание подобны, а именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу». По его мнению, первоначально люди жили, как дикие звери, и лишь позднее, благодаря подражанию природе, человечество достигло культуры – человек научился у паука ткать, у ласточки – строить дома, у птиц – петь и т. д. Сопоставляя важность сообщения детям разнообразных знаний и развития у них мышления, он отдает предпочтение последнему: «Должно стараться не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума».

Демокрит считал, что мудрого человека можно распознать не по его представлению о себе самом, а по характеру его деятельности: уменью правильно принимать решения, говорить безошибочно и действовать правильно.

Демокрит высоко ценил роль упражнения в воспитании и обучении: «Ни искусство, ни мудрость не могут быть достигнуты, если им не учиться». Исключительно большое значение в воспитании отводил труду, требовал их соединения: «Учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда, дурные же вещи сами собой производятся без труда»; «Постоянный труд делается легче благодаря привычке». В отличие от Платона Демокрит стоял за воспитание в семье, отводя высокую роль при этом непосредственно родителям: «Благоразумие отца – есть самое действенное наставление для детей»; «Воспитание детей – рискованное дело, ибо в случае удаи последняя приобретена ценою большого труда и заботы, в случае же неудачи – горе несравнимо ни с каким другим».

Аристотель (384–322 до н. э.) – ученик Платона, его диалектика считается вершиной развития древнегреческой философии. Он обобщил научные достижения своих предшественников, взяв у них все, что казалось ему положительным, и беспощадно раскритиковал то, что считал ошибочным. В противоположность Платону он признал, что мир един и идеи вещей неотделимы от самих вещей – «Платон мне друг, но истина дороже».

В философии Аристотель различал три части: теоретическую – учение о бытии, его составных, причинах и началах; практическую – о человеческой деятельности; поэтическую – о творчестве. Огромное значение имела созданная им формальная логика – наука, изучающая формы мысли: понятия, суждения, умозаключения, доказательства. В Афинах дей-

ствовала авторская школа Аристотеля под названием Лицей.

На основании концепции о трех видах души, определяющих три уровня жизни, он разработал теорию воспитания «свободнорожденных граждан»; создал первую в мире возрастную периодизацию: три периода по семь лет. Каждому виду души соответствует своя сторона воспитания: растительной – физическое воспитание, животной (волевой) – нравственное, разумной – умственное.

Цель воспитания, по Аристотелю, развитие высших сторон души (разумной и животной). Основные факторы воспитания: природные задатки, привычки, развитие способности к рассуждению. Исходя из идеи развития, он считал, что от природы у человека имеются лишь зародыши способностей, которые развиваются в процессе воспитания.

Аристотель отметил особенности каждого возраста, обозначил цели и содержание работы в определенный период. До 7 лет в детях преобладает растительная жизнь, поэтому в первую очередь необходимо развивать детский организм. Главное при этом – питание, движение, закаливание. С 5 лет детей надо готовить к школе. С 7 лет мальчики должны посещать школу (женщинам давать образование считал ненужным). Период начального обучения заполнен занятиями гимнастикой, чтением, письмом, грамматикой, счетом, рисованием и пением.

Второй возрастной период – от 7 до 14 лет (наступление половой зрелости) направлен на укрепление нравственных начал.

Третий период – от 14 до 21 года посвящен серьезному освоению наук.

Аристотель рассматривал воспитание как укрепление государственного строя, поэтому школы, по его убеждению, должны быть исключительно государственными. Однако семья должна заботиться о нравст-

венном воспитании, которое основывается на моральных поступках, развитии активности, дееспособности, волевого начала.

Римская система воспитания

Древний Рим создал свою цивилизацию, построенную на особой системе ценностей. В 510 г. до н. э. здесь была установлена демократическая форма правления. Римская республика носила аристократический характер. Иерархию ценностей в первую очередь определял патриотизм – представление об особой богоизбранности римского народа и самой судьбой предназначенных ему победах, о Риме как высшей ценности, о долге гражданина служить ему всеми силами, не щадя жизни. Для этого гражданин Рима должен был обладать мужеством, стойкостью, честностью, верностью, достоинством, умеренностью в образе жизни, способностью подчиняться железной дисциплине на войне, утвержденному народным собранием закону и установленному «предками» обычаю в мирное время, чтить богов – покровителей своих семей, своих сельских общин и, конечно, Рима.

С распространением рабства, достигшего здесь наивысшего для древности развития, идеология начала строиться на противоположности между рабом и свободнорожденным гражданином, для которого являлось позорным быть заподозренным в «рабских пороках» (ложь, нечестность, лесть) или в «рабских занятиях», включавших, в отличие от Греции, не только ремесло, но и выступление на сцене, сочинение пьес, ваение, живопись. Каждый раб имел свою специализацию. Дурным тоном считалось поручать одному рабу разные обязанности. Рабов и рабынь обучали ремеслу цирюльников, банщиков, камеристок и т. п. Делами же, достойными римлянина, особен-

но из знати, признавались только политика, война, земледелие, составление законов.

За счет рабов и отпущенников, которым господа считали нужным дать образование, росла интеллигенция. Многие представители «рабской интеллигенции» писали сочинения по истории, языкознанию, литературоведению. Но вскоре знатные и высокопоставленные люди перестали считать зазорным заниматься умственным трудом. Греческий язык начинает распространяться не только как литературный, но и как разговорный. Греческие и латинские книги находят широкий сбыт. Необходимость образования становится общепризнанной.

В Древнем Риме школы по имущественному признаку и знатности происхождения делились на элементарные и грамматические. Несколько позднее возникли риторские школы.

Педагогическая мысль Рима нашла отражение, прежде всего, в сочинениях *Цицерона*, *Сенеки*. Одним из наиболее ранних педагогических сочинений является произведение древнеримского автора **Марка Фабия Квинтилиана** (ок. 35–ок. 96) «О воспитании оратора», в котором дается характеристика способностей свободнорожденных граждан, раскрываются условия их развития, определяются средства развития мышления и речи, подчеркивается роль семьи в подготовке детей к поступлению в школу. По мнению Квинтилиана, в самой природе человека заложена необходимая для его дальнейшего обучения «понятливость», а дети, неспособные к учению, являются редким исключением подобно физической уродливости; воспитание со стороны взрослых и предложение при выполнении упражнений со стороны детей способствуют развитию того, что дано человеку уже при его появлении на свет. При жизни автора и в последующие эпохи данное произведение очень высоко оценивалось учителями-практиками.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Период господства феодального способа производства пришелся на средние века (V–XVII) – условное обозначение периода истории Европы от падения Западной Римской империи под натиском германских племен в 476 г. н. э. до первых буржуазных революций.

К началу средних веков большинство старых центров культуры с их музеями, библиотеками оказались разрушенными. Монастыри, как правило, оставались в неприкосновенности. Именно в них сохранились рукописи римских и греческих авторов. Таким образом, несмотря на отрицательное отношение к античному миру, церковь сосредоточила в своих руках богатое культурное наследие прошлого.

Эпоха феодализма в Европе унаследовала от Римской империи христианскую религию в ее западной разновидности, известной с 1054 г. под названием католицизм. Церковь стала главной идеологической силой, и все развитие культуры и просвещения начало протекать в религиозном русле. Церковь призывала к покорности своим господам, используя учение о прирожденной греховности человека, проповедовала воздержание, аскетизм, умерщвление плоти ради спасения души, воспитывала у людей долготерпение, смирение, покорность, обещала вознаграждение за все лишения на земле в загробном мире.

Все богословские книги были написаны на латинском языке. Необходимость ими пользоваться заставляла церковь заботиться об обучении будущего духовенства элементарной грамотности. Язык церковной литературы стал складываться в язык европейской образованности того времени, язык науки, культуры, межнационального общения.

Школы открывались при монастырях, епископских резиденциях и в ряде случаев приходских церквях. Они были двух категорий: внутренние – для мальчиков, готовившихся к пострижению в монахи, и внешние – для мирян. В школах, особенно соборных, как правило, учились дети дворян и реже именитых горожан. Приходские школы первоначально предназначались для детей священников, но когда в XI в. был установлен целибат – обет безбрачия (запрет для католического духовенства вступать в брак), эти школы становятся демократичными.

Основная масса народа не получала образования в школах, дети воспитывались родителями в повседневном труде. В семьях и мастерских сложилась система ремесленного ученичества: обучение труду и сам труд осуществлялись одновременно.

В связи с ростом городов и расширением торговли (X–XI вв.) возникает новое сословие – горожане (бюргеры). Для удовлетворения потребностей в образовании торгово-ремесленных кругов появляется новый тип учебных заведений – городские школы (магистратские, цеховые, гильдейские). Обучение велось на родном языке, и оно носило прикладной характер.

Основное содержание образования в средние века составляли так называемые *семь свободных искусств*, делящиеся на два цикла – тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадривиум (арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Венцом наук считалось богословие, поэтому все названные предметы носили религиозно-мистический характер. Церковь утверждала, что человек не может проникнуть в тайны природы, так как все в мире происходит по воле Бога. В отличие от античных средневековые ученые не наблюдали природу: знания, накопленные в древности, подменялись порой нелепыми вымыслами.

Первые университеты в Европе

Влияние церкви на средневековое мировоззрение не везде было одинаково сильным. Культура в Европе в XI–XIII вв. развивается и помимо церкви и даже частично в ином направлении. Во второй половине эпохи средневековья в результате расширения торговых связей, развития мануфактуры, проникновения в духовную жизнь арабской культуры, чему в незначительной степени способствовали крестовые походы, значительно возросла потребность в повышении образования. Складываются внецерковные союзы ученых. Начало истории светского университетского образования было положено открытием юридической школы в Болонье (Италия) в 1088 г. и затем в Падуе. Одним из наиболее древних университетов в Европе считается Сорбонна в Париже (1200). Устав его лег в основу других университетов: Оксфордского (1206) и Кембриджского (1231) в Англии, Саламанкского в Испании, Неаполитанского в Италии, Лиссабонского в Португалии, основанных также в XIII в. В XIV в. возникают университеты в Центральной Европе: в Праге (Чехия), Кракове (Польша), Гейдельберге, Кельне, Эрфурте (Германия). На протяжении XV в. количество университетов быстро растет: к 1500 г. по всей Европе их было уже 65.

Средневековые университеты имели четыре факультета: подготовительный, или артистический, где давались и закреплялись знания по семи свободным искусствам в течение 6–7 лет, юридический, медицинский и богословский со сроком обучения 5–6 лет. Записывали в университет на протяжении всего года и принимали лиц, не моложе 14 лет. Бывали случаи, когда в студенты одновременно записывались отец и сын. Проучившись день в день два года, человек имел право сдавать экзамен на бакалавра искусств. Слово «студент» от лат. – усердно заниматься. Летом зани-

мались по 10 часов: от 4 утра до 4 вечера с перерывом на 2 часа, от 8 до 10. Зимой занятия длились 8 часов: с 6 утра до 3 дня с перерывом на 1 час, от 9 до 10.

Длительность каждого занятия равнялась астрономическому часу. Основная нагрузка ложилась на память, поэтому наиболее распространенной поговоркой была древнеримская «Столько знаем, сколько помним». Заучить, зубрить, запомнить – вот основная задача средневекового студента. Надеяться достать перед экзаменом нужную книгу в условиях крайнего дефицита научной литературы того времени – не приходилось. Часто даже выбор факультета зависел от наличия у поступающего определенной книги. Несмотря на отсутствие учебников, для профессоров существовал приказ: «В будние дни лекций не диктовать – должны все брать с лету на слух». Диктовать разрешалось только на праздники, чтобы и «студенческой памяти дать передышку». Для того чтобы наилучшим способом организовать запоминание, на протяжении определенного времени изучали только один предмет или родственные ему. Для лучшего запоминания правил, их часто рифмовали. После каждой лекции (чтение книги лектором с пояснением) усвоение ее проверялось в процессе собеседований (коллоквиумов). Повторения были ежедневные, недельные, месячные, годовые. Как говорили в Древнем Риме, «повторение – мать учения».

Каждую субботу устраивались диспуты. Они также имели образовательное значение и проходили под лозунгом «Оденьтесь в латы знаний, разите мечом доводов, защищайтесь щитом возражений и повергните противника копьём истины!» В большом зале собирались студенты и преподаватели всего факультета. После того как один из магистров брал слово и выдвигал какую-нибудь мысль, выступали другие преподаватели, опровергая его положение и выдвигая

гая свое. Под руководством преподавателей в спорах участвовали и хорошо подготовленные студенты-бакалавры.

Участники и присутствующие не только узнавали во время диспутов много нового, но и учились, как надо оспаривать, а не просто откидывать ту или иную идею, которая казалась ошибочной, хотя иногда споры были ради споров. Например, на богословском факультете дебатировался вопрос: «Может ли Бог, если он всемогущий, создать такой камень, который сам не сможет поднять?»

Таким образом, каждый предмет усваивался тремя способами: во время лекций, коллоквиумов, диспутов.

Латынь была не только языком науки и литературы, но и средством межнационального общения. В любом университете могли учиться юноши из разных стран. Студенты одной национальности, как правило, объединялись в землячества и жили в бурсах (интернатах). Церковь часто смотрела на университет как на своего рода монастырь, стараясь держать в поле зрения каждый шаг студента, поэтому жить на частных квартирах не разрешалось, только самые богатые могли снять квартиру для себя и своего надзирателя. Тем не менее университеты имели относительно демократичную организацию: в выборе ректора участвовали не только профессора, но и студенты, он публично периодически отчитывался о работе, учитывались отзывы студентов при выдаче лицензий на преподавательскую деятельность.

Около 1450 г. в Германии **Иоганн Гутенберг** изобрел книгопечатание. Это оказало влияние не только на распространение университетского образования, но и на весь ход развития цивилизации в Европе (в Китае это открытие произошло около 1040 г.).

Система рыцарского воспитания

Непрекращающиеся военные столкновения феодалов вызвали к жизни тип сугубо сословного рыцарского воспитания, которое носило военно-физический характер. Система рыцарского воспитания складывалась из так называемых *семи рыцарских добродетелей*, которые включали умение ездить верхом, владеть копьем, щитом и мечом, фехтовать, плавать, охотиться, играть в шахматы, слагать стихи даме сердца и петь их под аккомпанемент. Долгое время даже элементарная грамотность не считалась обязательной для рыцарей, они с презрением относились ко всем видам труда, включая и умственный. К концу средних веков для знатных особ необходимым стало знание французского языка, который постепенно превращается в язык придворных кругов. Всему этому старший сын феодала учился при дворе сюзерена (вышестоящий феодал): с 7 до 14 лет в роли пажа хозяйки, с 14 до 21 года в роли оруженосца хозяина. В 21 год путем торжественной церемонии молодой человек посвящался в рыцари.

Воспитание и образование девушек в эпоху феодализма также имело строго сословный характер. Дочери феодалов воспитывались в семье под надзором матери и специальных воспитательниц. Нередко их обучали чтению и письму монахи и капелланы. Широко была распространена практика отдавать девочек из знатных семей на воспитание в женские монастыри. Здесь они не только знакомились с религиозными догматами, но и учились танцевать, изящно приседать в реверансе, играть на лютне и клавесине, поддерживать с двумя или тремя подругами беседу на заданную тему и даже постигали искусство обмахиваться веером и накладывать румяна. Их знакомили с домоводством. В предвидении невзгод, которые могли быть ниспосланы им небом, учениц заставля-

ли выполнять и черную работу. Они по очереди трудились на кухне и в прачечной, зажигали и чистили лампы, подметали и мыли полы. В монастыре девушки получали элементарные знания по истории, географии, мифологии, арифметике, теологии и латыни. Благодаря богатым библиотекам, многие воспитанницы хорошо знали античную культуру. Большое внимание уделялось стилистике, поскольку эпистолярным искусством в основном увлекались девушки. Переписка с подругами и родственниками считалась одним из главных занятий светской женщины.

Таким образом, в средневековую эпоху уровень образованности женщин-дворянок был выше, чем у мужчин. В известной мере это объяснялось тем, что католическое духовенство стремилось оказывать влияние на светских феодалов через жен, воспитанных в монастырях в духе набожности. Не случайно, в числе приданого девушки всегда были книги религиозного содержания.

Школа и педагогическая мысль эпохи Возрождения

Позднее средневековье было ознаменовано развитием новой, передовой, прогрессивной культуры, получившей название Возрождение (фр. *renaissance*), что указывает на ее связь с античностью. Возрождение зародилось в Италии и затем распространилось по всей Европе. В XVI в. оно окончательно превратилось в общеевропейское культурное движение, нанесшее смертельный удар по средневековой схоластике, которая пыталась дать научное обоснование религии, примирить веру и разум.

В результате сближения с Востоком, в частности с Византией, итальянцы ознакомились с древнегреческими рукописями, произведениями изобрази-

тельного искусства и архитектуры. Часть из них была перевезена в Италию для коллекционирования и изучения. Но и в самой Италии сохранилось немало памятников античных римских авторов, которые также стали тщательно изучаться представителями городской интеллигенции. В обществе пробудился глубокий интерес к классическим древним языкам, древней философии, истории и литературе. Особо важную роль в этом движении сыграла Флоренция.

Используя античную идеологию, нарождающаяся буржуазия не просто пассивно усваивала древнюю культуру, но и перерабатывала ее по-своему, формируя мировоззрение, противоположное господствующему. Другое название новой итальянской культуры – *гуманизм* – свидетельствует о том, что в центре мировоззрения стоит человек, а не нечто божественное, потустороннее как в средневековой идеологии. В противоположность пессимистическим мотивам прошлого, в мировоззрении и настроениях людей эпохи Возрождения преобладали оптимизм, вера в человека, светлое будущее, торжество человеческого разума и просвещения. Аскетизму не оставалось места: человеческое тело, его страсти и потребности рассматривались не как греховные проявления, которые необходимо подавлять и истязать, а как самоцель, как самое главное в жизни («Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо»). Земное существование признавалось единственно реальным. Познание природы и человека объявлялось сущностью науки.

Эпоха Возрождения особенно ярко запечатлела себя в литературе, живописи, скульптуре, музыке. Однако и педагогические взгляды того времени были коренным образом преобразованы. Многие деятели просвещения в Италии выдвинули *идею гражданского воспитания*, смысл которой заключался в формировании члена общества, чуждого христианскому ас-

кетизму, развитого телесно и духовно, воспитанного в процессе трудовой деятельности. Так, **Леонардо Бруни** (1369–1444, Флоренция), создатель новой педагогической системы, настаивал на воспитании не только духа, но и тела. Одним из первых потребовал организации светского женского образования. Его современник и соотечественник **Витторино да-Фельтре** (1378–1446) открыл школу под названием «Дом радости», которая располагалась в красивейшем дворце, окруженном великолепной природой. В отличие от средневековых школ здесь было много воздуха и света. Учащиеся занимались физкультурой, изучали классические языки и литературу, математику, астрономию, совершали экскурсии в природу. Приоритет отдавался игровому методу.

Среди итальянских гуманистов Возрождения выделяется **Томмазо Кампанелла** (1568–1639), бунтарь и еретик, 27 лет жизни проведенный в тюрьме. В своем знаменитом трактате «Город солнца» нарисовал образец общества экономического и политического равенства. Здесь заботятся об улучшении «породы людей», поощряя занятия наукой, искусством, изучение истории, традиций и обычаев. Горожане свободны от таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, плутовство и воровство. Благодаря правильному воспитанию жители отличаются отменным здоровьем и внешней привлекательностью. В городе солнца много внимания уделяется «наглядной агитации»: стены зданий являются своеобразными иллюстрированными страницами учебных книг. Во главе государства стоит самый образованный, просвещенный гражданин.

Во Франции ярким представителем гуманистических идей в педагогике был писатель **Франсуа Рабле** (1494–1553). В романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» он, используя интересный сюжет и яркие образы, показывает преимущества нового и недостатки

старого подходов к образованию на примере воспитания Гаргантюа. Вначале отец пригласил ученых-схоластов, которые заставляли мальчика зазубривать весь материал наизусть. Мальчик выучил книги так, что мог пересказать их как с начала до конца, так и обратно, в результате чего лишь отупел. Увидев это, король выгнал всех учителей-схоластов и пригласил одного учителя-гуманиста, который сформировал из мальчика сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека, умеющего плавать, охотиться, играть на музыкальных инструментах, подражать голосам зверей и птиц.

Другим представителем французского гуманизма является **Мишель де Монтень** (1533–1592), автор известной книги «Опыты». Он советует молодым людям вдумчиво и без предвзятости изучать образ жизни, своеобразие духовности и мышления различных народов, природу их стран. Монтень верит в неисчерпаемые возможности человека, относясь с большой долей скепсиса к божественному провидению, т.е. «предпочитает снять перед Богом шляпу, но не становиться на колени». По его убеждению, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность к критическим суждениям. Размышляя, какими должны быть воспитание и обучение, он рекомендует, чтобы ученик больше говорил, а учитель больше слушал. По мнению Монтеня, между двумя представителями рода человеческого сходства меньше, чем между двумя различными животными.

Большой вклад в развитие педагогической мысли внес английский философ и гуманист **Томас Мор** (1478–1535), автор «Золотой книжки, столь же полезной, как и забавной, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия». Рисуя идеальный строй на фантастическом острове, он декларирует новые принципы в образовании: равный харак-

тер общественного воспитания, широкое общее образование, преподавание на родном языке, связь теоретического обучения с трудом (ведущий вид – земледелие), самообразование. Опираясь на тезис, что природа одинаково благоволит ко всем, Мор особое внимание уделил проблеме женского образования. Он ценил в женщине ученость в сочетании с присущими ей добродетелями:

Когда существо женского пола соединит хотя бы небольшие знания со многими похвальными добродетелями, тогда я ставлю ее выше сокровищ Креза и красоты Елены... Разница пола в смысле учености значения не имеет, так как при наступлении жатвы совершенно безразлично, посеяны зерна рукой мужчины или женщины. И мужчины, и женщины одинаково способны к тем занятиям, которые совершенствуют и оплодотворяют разум, подобно почве, на которой посеяны семена мудрости.

За свои религиозно-политические убеждения лорд-канцлер Томас Мор был заключен в Тауэр, а затем казнен.

Один из «властителей дум» эпохи Возрождения – **Эразм Роттердамский (1469–1536)** в сатирическом сочинении «Похвала Глупости» высмеивал нравы и пороки тогдашнего общества: невежество, тщеславие, лицемерие. Он отстаивал идею раннего обучения и воспитания.

Гуманисты резко выступали против религиозного гнета, мрачного аскетизма. Они высоко оценивали роль человеческой личности, воспевали свободумыслие, жизнерадостность, активную деятельность, любовь и красоту природы. Гуманисты заново открыли, как много для культуры и образования сделали Древние Греция и Рим. Педагогическую триаду Возрождения составляли классическое образование, интенсивное физическое развитие, гражданское воспитание.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА Я. А. КОМЕНСКОГО

Зарождение системы традиционного обучения

Ян Амос Коменский (1592–1670) жил в переходную эпоху от средневековья к новому времени, когда совершались великие открытия в науке, но еще горели костры, на которых сжигали еретиков, углублялись острые социальные противоречия между феодалами и буржуазией, между господствующими и угнетенными массами, как никогда прежде обострялись религиозные распри. Это время подготовки и осуществления буржуазных революций, возникновения крупнейших колониальных держав. Коменский был современником Т. Кампанеллы, Р. Декарта, Дж. Бруно, Г. Галилея, Б. Спинозы, Ф. Бэкона и стал преемником лучших традиций эпохи Возрождения.

Педагогическое творчество Коменского можно условно разделить на три периода. *Первый* период – рассмотрение обучения и воспитания как средства национального сохранения своего народа. Он родился в семье, принадлежавшей к общине «Чешские братья», которая составляла 1/10 часть населения и представляла собой наиболее радикальный остаток движения гусизма в Чехии в XVI в. Гусизм возник как протест против сожжения в 1415 г. Яна Гуса, ректора Пражского университета, за то, что он требовал реформы церкви и государства. Вскоре это движение переросло в национально-освободительную борьбу чехов против немецкого господства.

В период Тридцатилетней войны в Европе (1618–1648) чешские протестанты были изгнаны со своей территории. Убежище было найдено в Польше. Пе-

рейда в 1628 г. чешскую границу, Коменский уже никогда, несмотря на долгую жизнь, не смог вернуться на родину, хотя его с радостью принимали во многих странах.

В Польше, местечке Лешно, начинается *второй* период педагогического творчества Коменского – реализация педагогических идей. Огромный успех и славу буквально во всем образованном мире принесла его книга «Открытая дверь языков и всех наук» (1631). Автор собрал 8 тыс. наиболее употребительных латинских слов и выражений и соединил их в предложения, посвященные различным областям человеческой деятельности. Причем объяснения давались на родном языке. Латинский язык сохранял свой мировой статус, поэтому книга, показывающая путь эффективного его освоения, имела необыкновенно высокий спрос. Вслед за чешским в самый короткий срок вышли переводы почти на все европейские языки.

В 1632 г. выходит первое издание главного педагогического труда Коменского «Великая дидактика», универсальное искусство всех учить всему, с которого начинается научная педагогика. Затем издаются «Материнская школа» (книга для родителей) и ряд учебников.

Значительным периодом в педагогической деятельности Коменского было преподавание в Венгрии. Здесь он создает «Мир чувственных вещей в картинках» (1658), своего рода иллюстрированную детскую энциклопедию видимого мира и сферы морали, где графически раскрываются такие понятия, как Бог, мир, человек, философия, Европа, мудрость, мужество, терпение, щедрость, брачный союз, суд, язычество, христианство, иудейство, магометанство и др. В течение 150 лет эта книга служила настольным учебником для начального обучения во всех странах мира, в том числе и в России.

После того как во время войны Лешно было превращено в руины и дом Коменского сгорел до основания вместе с драгоценной библиотекой и многими рукописями, которые он составлял на протяжении более трех десятилетий, великий педагог перебирается в Голландию. Здесь, после победы первой в мире буржуазной революции, наблюдался небывалый материальный и культурный расцвет, обеспечивались многие демократические свободы. Именно тут начинается *третий* период – обобщение идей. Основное произведение данного времени – «Общий совет об исправлении дел человеческих» в семи томах (при жизни вышло два, остальные были утеряны, найдены почти через 300 лет и изданы в Чехословакии). Одним из первых в мире Коменский поставил проблему разоружения, выступил за сохранение всеобщего мира, установление международного сотрудничества в области политики, науки и образования. Преобразование (перестройку) рекомендовал начинать с самого себя, а затем оно продолжится в семье, школе, и, наконец, – в государстве. Его основной лозунг: «Деятельная жизнь – есть подлинная жизнь, праздность – могила для живого человека».

Одновременно с педагогической работой Коменский ведет активные дипломатические переговоры с Англией, Швецией и другими странами относительно помощи чешскому народу по обретению самостоятельности и независимости.

Умер в Амстердаме, так и не увидев любимой родины. Последние годы были согреты дружбой с великим художником Рембрандтом и неутомимой работой, направленной на принципиальное решение мировых проблем.

В 1956 г. в Дели на конгрессе Всемирного движения сторонников мира Я.А. Коменский за миротворческую деятельность был символично принят в его ряды в качестве почетного члена.

В педагогической системе Коменского нашла свое выражение пантеистическая точка зрения на мир, согласно которой Бог отождествляется с природой. *Принцип природосообразности* воспитания составляет методологическую основу его педагогики.

До Коменского (до сер. XVII в.) каждое педагогическое положение обосновывали религиозными доводами, приводили цитаты из священного писания. Не отказываясь от этого способа, Коменский вводит новый прием аргументации, навеянный эпохой Возрождения: ссылки на природу, научные открытия в математике, механике, астрономии и других областях знаний. По его убеждению, правильное воспитание во всем должно соотноситься с природой. Человек – часть природы и подчиняется, как частица природы, ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека. Эти законы Коменский называет основами, или *основоположениями*. После каждого из них следуют примеры приложения его в жизни птиц и растений, а затем дидактический вывод.

Я. Коменский предлагает тройное исправление сложившегося подхода к обучению:

1. Образование человека нужно начинать в весну жизни, т.е. в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность – лето, возмужалый возраст – осень и старость – зиму.

2. Утренние часы для занятий наиболее удобны (так как утро соответствует весне, полдень – лету, вечер – осени, а ночь – зиме).

3. Все, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте.

Большинство положений являются надуманными, они носят довольно произвольный характер. Од-

нако дидактические выводы весьма ценны, что подтверждается их значением до настоящего времени.

Цель воспитания, по Коменскому, – подготовка человека к загробной вечной жизни. «Дети – живые образы живого Бога», «Образование – приобретение образа». Он выделял *три ступени (задачи) воспитания*:

- познание себя и окружающего мира (знание языков и наук – умственное воспитание);
- управление собой (добрые нравы – нравственное воспитание);
- стремление к Богу (вера и благочестие – религиозное воспитание).

Роль воспитания Коменский оценивал очень высоко. Он говорил, что человек делается человеком только благодаря воспитанию. Образование человека должно начинаться в раннем возрасте вследствие ненадежности настоящей жизни; чтобы он был подготовлен для житейской деятельности ранее, чем начнет действовать сам; все легче дается в нежном возрасте. Образование должно одарить разумом, помочь стать владыкой над собой и радостью для Бога.

Я. Коменский признавал, что наряду с детьми способными, прилежными и поддающимися воздействиям педагога, есть очень небольшое число детей неспособных, ленивых, упрямых. Однако он был убежден, что и их надо воспитывать и обучать:

Нельзя найти такого скудоумия, которому совершенно уже не могло помочь образование (cultura). Как дырявый сосуд, часто подвергаемый мытью, хоть и не удерживает воды, но все-таки становится чище ...

Уверенность в большой силе и в великих возможностях воспитания была новой идеей, внесенной Коменским в педагогику, что вытекало из его гуманизма, оптимистического взгляда на человека как на прекраснейшее, совершеннейшее создание. Автор

считал, что преодолеть животное начало в себе можно тогда, когда с молоком матери впитаешь систему моральных категорий. Содержание воспитания у него составляют *семь кардинальных добродетелей*.

Мудрость заключается в том, чтобы судить о вещах справедливо, считать каждую вещь только такою, как она есть, не порицать того, что заслуживает похвалы, и не восхвалять незаслуженного. Эта добродетель воспитывается главным образом в процессе обучения наукам, искусствам и языкам.

Умеренность – ничего сверх меры, ни в чем не доходить до пресыщения и отвращения, соблюдать умеренность в пище и питье, во сне и бодрствовании, в работе и играх, в разговоре и молчании. Это достигается, когда одновременно с наставлениями и напоминаниями будет обеспечено практическое выполнение детьми данного правила.

Мужество – способность поступать во всем обдуманно и ничего не делать под влиянием увлечения или порыва. Эта добродетель предполагает наличие в человеке развитого ума и твердой воли, способности разумно определять свои действия и поступки и иметь силу строго следовать велениям разума до конца, терпеливо преодолевать трудности на своем пути. Настойчивость и выносливость выступают у Коменского как неотъемлемые качества мужества. Вначале необходимо приучить детей беспрекословно выполнять чужую волю, и в первую очередь учителей, лучше, чем свою собственную.

Выносливость в труде – эта добродетель особенно необходима юношеству. Приучив детей «переносить всякий честный труд», школа воспитает из них людей, которые не станут «тунеядцами, бесполезным бременем земли». Средство воспитания – постоянная занятость детей какими-либо серьезными или занимательными делами, чтобы они «от безделья не научились делать дурное или же оупели умственно».

Справедливость – способность человека воздавать каждому свое, никого не оскорбляя, избегая лжи и обмана. Основной путь в воспитании этой добродетели Коменский видел в соответствующих наставлениях, сопровождающихся строжайшим контролем за поведением детей. Нельзя проходить мимо всякого проявления несправедливости у учащихся, необходимо пресекать их немедленно в самом начале зарождения.

Гуманизм – готовность услужить другим и желание к этому. Без «внедрения» этой добродетели не может быть достигнуто счастье в обществе и личной жизни людей. Учить этому следует, прежде всего, своим искренним отношением к детям, готовностью сделать для них всегда доброе и полезное.

Богочитание – одна из самых главных добродетелей.

Я. Коменский сформулировал основные правила воспитания детей.

- Развитие добродетелей следует начинать с самых юных лет (даже разбитый сосуд сохраняет запах, которым он пропитался при первом употреблении).
- Воспитывать добродетель не столько посредством слов, сколько посредством дел.
- Широко пользоваться примерами из жизни и истории.
- Самым тщательным образом оберегать детей от сообщества испорченных людей и от всякого другого повода к нравственной испорченности.

Им была предложена также *возрастная периодизация*: четыре периода по шесть лет каждый – детство, отрочество, юность, возмужалость. Каждому периоду соответствует своя ступень образования: материнская школа, школа родного языка, латинская школа, или гимназия, и академия. Для каждой ступени, кроме академии, он подробно разработал содер-

жание образования. Коменский ввел понятие «учебный год», разбив его на четыре четверти, установил каникулы и расписание учебных занятий, теоретически обосновал и практически применил *классно-урочную систему*, элементы которой уже существовали раньше на белорусских землях в братских школах в период Речи Посполитой.

Опираясь на философские идеи родоначальника английского материализма Ф. Бэкона, Я. Коменский подверг резкой критике словесно-догматические методы обучения, господствующие в средневековье, и провозгласил необходимость начинать изучение с чувственного восприятия реальных вещей, явлений и вести учащихся к пониманию их причин. Он ввел «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 (полисенсорный подход в обучении).

Кроме принципа наглядности в обучении он выдвинул также принцип сознательности, систематичности, последовательности, посильности, прочности и развития познавательных способностей учащихся. Все эти принципы не потеряли своей актуальности до нашего времени, хотя за несколько столетий некоторые из них развились, уточнились и обогатились.

Таким образом, Ян Амос Коменский заложил основы новой дидактики и новых организационных форм обучения. В этом его огромная заслуга перед человечеством.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ДЖ. ЛОККА

Модель элитарного воспитания

В середине XVII в. в Англии произошла буржуазная революция, характерной особенностью которой было участие в ней буржуазии с обуржуазившейся частью дворянства. Широкое революционное движение вскоре сменилось реакцией. Сын казненного короля был возведен на трон, однако ни он, ни затем его брат не считались с интересами участников революции. В 1688 г. (через 40 лет после начала революции) произошел классовый компромисс: король был низложен, на его место приглашен принц Вильгельм Оранский, который принял предложенную ему «Декларацию прав», гарантировавшую буржуазное развитие страны. Вскоре из маленькой страны Англия превратилась в огромную колониальную державу, в состав которой вошли Индия, Австралия, земли Северной Америки и целый ряд малых островов.

Джон Локк (1632–1704), английский просветитель, политик, философ, психолог и педагог, был, по словам Ф. Энгельса, «сыном классового компромисса 1688 года». Родился он в семье провинциального адвоката. В Оксфорде изучал философию, медицину, естественные и прочие науки. После окончания университета, как один из лучших студентов, был оставлен в качестве преподавателя греческого языка и литературы. Избегал участия в революционных событиях, он был лишь сторонним наблюдателем того, что происходило в стране, враждебно относился к тем, кто выдвигался из народа. Влияние на изменение его политических взглядов оказал лорд Шефтсбери, выступавший против короля на стороне буржуазии. Локк стал его домашним врачом и воспитателем внука. В то время это занятие не считалось унижитель-

ным для преподавателя университета. В период реакции они вынуждены были эмигрировать в Голландию, и возвратились в Англию только после 1688 г.

В новых общественных условиях Локк становится одним из наиболее влиятельных людей страны. Его положение как идеолога укрепляется в связи с выдвижением *договорной теории происхождения государства*. Согласно ей, все люди сначала жили свободно, были равны между собой, а затем они избрали себе правителя и добровольно вручили ему свои права с тем, чтобы он заботился о них, защищал их жизнь, свободу, имущество. Отсюда следовало, что носителем верховной власти является народ, который может низвергнуть монарха, если тот не справляется с возложенными на него обязанностями. Эта теория объясняла произошедшее в Англии и давала обоснование к изменению государственного устройства страны.

Большой заслугой Локка как философа была разработка идеи опытного происхождения человеческого знания. Он стремился доказать, что в сознании нет «врожденных» идей и представлений, что душа ребенка подобна «чистой доске» (*tabula rasa*). Из этого тезиса вытекало, что роль воспитания и педагога в развитии личности огромна:

Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть: добрыми или злыми, полезными или нет, благодаря воспитанию. Оно-то и создает огромную разницу между людьми.

Дж. Локк разработал свою педагогику, которую назвал *системой воспитания джентльмена*. Джентльмен – это дворянин по происхождению, обладающий качествами буржуазного дельца, умеющий вести свои дела толково и предусмотрительно; джентльмен – это тот, кто достигает своего счастья, не мешая счастью других.

Система включает физическое, нравственное, ум-

ственное и трудовое воспитание, подробное содержание его видов Локк раскрыл в книге «Мысли о воспитании». Конечную цель воспитания он представлял в формуле: «В здоровом теле – здоровый дух». В книге приводится целый ряд ценных советов и рекомендаций по закаливанию организма, питанию и уходу, характеру игрушек, применению поощрения и наказания, выработке воли, характера, воспитанию полезных привычек. При этом Локк выступал против телесных наказаний, считая, что рабская дисциплина создает и рабский характер. Побои и все прочие виды унижающих телесных наказаний, по его мнению, не являются соответствующими мерами дисциплины при воспитании детей, которых мы хотим вырастить разумными, добрыми и талантливыми людьми; эти меры следует применять очень редко, лишь в крайних случаях, и притом только по серьезным основаниям. В то же время нужно тщательно избегать поощрения детей посредством награждения их вещами, которые им нравятся:

Кто дает своему ребенку яблоко или пряник с целью заставить его сидеть за книгой, тот только поощряет его любовь к удовольствиям и потворствует этой опасной склонности.

Ошибку обычного метода воспитания Локк видит в обременении детской памяти всевозможными правилами и предписаниями, которые часто бывают недоступны их пониманию и тотчас же забываются, как только они их получили. Правила проще всего усваивать путем многократных упражнений, используя ласковые слова и мягкие уговоры, лучше в форме напоминания, чем в форме резких замечаний или брани за будто бы умышленный проступок. Ни один предмет не следует превращать в бремя или навязывать как нечто обязательное.

Характерной особенностью системы воспитания Локка является *утилитаризм* – принцип полезнос-

ти: изучать в первую очередь только то, что пригодится в жизни. Содержание обучения включает чтение, письмо, рисование, родной и новые языки («латинский только для тех, кто хочет посвятить свою жизнь науке; тем, кто будет непосредственно заниматься торговыми делами, сельским хозяйством, этот язык не нужен»), географию, математику, астрономию, хронологию, статистику, бухгалтерию, законоведение (для того чтобы жить в согласии с законами, а не обходить их). В содержание обучения также входил ряд предметов, связанных с формированием определенных манер и способов поведения, помогающих развитию утонченности в обращении.

Дж. Локк настаивал, чтобы юный джентльмен обязательно обучался какому-либо ремеслу: столярному, токарному, плотничьему, граверному, парфюмерному, садоводству, сельскому хозяйству. Необходимость трудового воспитания он мотивировал тем, что физический труд, особенно на свежем воздухе, укрепляет здоровье, предотвращает вредную праздность, разнообразит жизнь и, наконец, знание ремесел может пригодиться деловому человеку как предпринимателю – в тяжелый период жизни не даст умереть с голоду, и как работодателю – будет умело руководить своими наемными работниками:

Душа не выдерживает постоянного занятия одним и тем же предметом, и люди, ведущие сидячую или кабинетную жизнь, должны иметь какое-нибудь упражнение, которое бы могло в одно и то же время развлекать их душу и давать занятие телу.

Образование настоящий джентльмен приобретает дома под руководством опытных воспитателей. Школа, по мнению Локка, это учреждение, где собрана пестрая толпа порочных мальчиков всякого состояния, и даже недостатки домашнего воспитания несравненно полезнее школьных знаний и умений.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Ж. Ж. РУССО

Модель свободного воспитания

Жан Жак Руссо (1712–1778) – выдающийся просветитель XVIII в., идейно подготовивший Великую французскую революцию (1789–1794) под лозунгами свободы, равенства, братства. Жан Поль Марат читал его произведения на улицах и в клубах Парижа, на собраниях якобинцев. Это, очевидно, заставило Наполеона сказать, что без Руссо не было бы и революции.

Ж. Ж. Руссо родился в Женеве в семье часовщика, в 16 лет покинул родину и почти до 30 лет вел скитальческий образ жизни, перепробовав целый ряд занятий. Не получив систематического образования, он тем не менее усиленно занимался самообразованием, с особым интересом изучал произведения выдающихся философов прошлого и современного мира. В 1741 г. приезжает в Париж, где быстро входит в круг наиболее известных представителей просвещения и вместе с ними участвует в создании знаменитой «Энциклопедии, или Толкового словаря наук, искусств и ремесел» в 35 томах. По совету Дени Дидро участвует в конкурсе сочинений, объявленном Дижонской академией, на тему «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов?» Работа Руссо была удостоена премии. Затем появляются и другие произведения, принесшие ему мировую славу: «Рассуждения о происхождении и причинах неравенства между людьми», «Общественный договор», «Юлия, или Новая Элоиза».

Ж. Ж. Руссо отмечал, что с каждым новым шагом вперед, который делает цивилизация, делает шаг

вперед и неравенство. Он враждебно относился к современной ему цивилизации потому, что всеми ее благами пользовались лишь богатые, состоятельные люди. Поэтому Руссо призывал всех держаться ближе к природе, заниматься примитивным сельским хозяйством и ремеслом. Однако его призыв «назад к природе» не следует понимать буквально:

В естественном состоянии человек сам удовлетворяет все свои потребности. Он одновременно и земледелец, и охотник, и рыболов, и скотовод, не будучи никем из них в отдельности. Он знает все необходимые ему искусства, сам учит своих детей, защищает себя с оружием в руках. Он и художник, и певец, и он сам, без посредства других, молится Богу. Он живет полной жизнью, не нуждаясь в помощи других и не завися от других, поэтому он вполне свободен. Разделение труда, с которого начинается современная культура, уничтожает это естественное равенство и свободу.

Ж. Ж. Руссо был убежден, что человек рождается совершенным, но природу ребенка уродуют общественные условия, в которых он живет, и воспитание, которому он подвергается.

В основном своем педагогическом романе «Эмиль, или О воспитании» Руссо попытался показать пути воспитания нового человека на основе *идеи свободного и естественного развития*. Автор демонстрирует это на примере Эмиля, мальчика из богатой аристократической семьи, который воспитывался вдали от Парижа в красивом замке на лоне природы. Руссо стремился, чтобы Эмиль научился работать как крестьянин и мыслить как философ, чтобы соединял в себе разум мудреца и крепость атлета, чтобы ел хлеб, который сам заработал. Он был уверен, что час работы научит большему, чем день объяснений, поэтому у Эмиля знаний немного, но те, которыми он обладает, действительно, его.

Роман встретили в прогрессивных кругах с большим интересом, а в реакционных – с негодованием. В 1762 г. роман был приговорен к сожжению, а его автор к аресту.

Принцип свободного воспитания Руссо сформулировал так:

Первичное воспитание должно быть только негативным. Оно должно основываться не на обучении добродетели или правде, а на сбережении сердца от проступков и ума от ошибок. Задача заключается в том, чтобы воспитать такого человека, который ни от кого не зависел бы, жил плодами своих трудов, ценил бы свою свободу и умел ее защищать. Тот человек, который ценит свою свободу, научится уважать и свободу других.

Свобода сводится к отсутствию гнета со стороны воспитателя, она не безгранична, а имеет направленный характер.

Ж. Ж. Руссо выдвинул свою возрастную периодизацию с ведущими направлениями воспитания:

- 0–2 года – физическое;
- 2–12 лет («сон разума») – эмоциональное;
- 12–15 лет – умственное;
- 15–18 лет («период бурь и страстей») – нравственное.

В первом периоде Руссо рекомендует главное внимание обратить на физическое развитие ребенка: обеспечить его здоровой пищей, нормальным продолжительным сном, не пеленать его, не применять шнуровку и всего того, что мешает свободно двигать руками, ногами, головой. В этот период следует начинать знакомить ребенка с окружающими предметами. «Пусть он рассматривает, ощупывает вещи, пусть даже ломает игрушки, тем самым приобретет первые навыки соединять зрение с осязанием и представлять пространство».

Ж. Ж. Руссо решительно возражал против попытки форсировать в этот период развитие речи ребен-

ка. Он считал, что это противоречит его возрастным возможностям и приведет лишь к отрицательным результатам: ребенок будет говорить о том, о чем не имеет представлений.

Во втором периоде, по Руссо, ребенок еще не способен рассуждать и усваивать отвлеченные понятия, и потому не следует читать ему различные наставления и заставлять заучивать тексты. До 12 лет ребенку не следует давать книг, ибо самой лучшей книгой для него является окружающая природа. В этом возрасте необходимо другое: продолжать физическое воспитание, укреплять здоровье, всячески развивать внешние чувства, предоставлять широкую возможность наблюдать, измерять, сравнивать, взвешивать, считать. Если же ребенок захочет научиться читать, то единственной книгой, которую можно было бы дать ему, является произведение Д. Дефо «Робинзон Крузо», которое учит человека выживать в экстремальной ситуации, самостоятельно делать все необходимое для простой жизни.

Сознательное обучение – третий период начинается после 12 лет. Оно включает природоведение, чтение, правописание, арифметику, географию, астрономию, ремесла и земледелие. Обучение строится с учетом интересов ребенка и направлено на развитие наблюдательности и сообразительности.

На 16-м году жизни – четвертый период – Эмиль вступает в широкое общество, возвращаясь в Париж. Руссо писал:

Я желал бы, чтобы для молодого человека избрали такое общество, чтоб он был хорошего мнения о всех, кто живет с ним, и чтоб его так хорошо ознакомили со светом, чтобы он был дурного мнения о всем, что там делается. ...Пусть уважает каждое отдельное лицо, но пусть презирает толпу ...Пусть он видит, что все люди носят почти одну и ту же маску, но пусть он знает также, что есть лица более красивые, чем закрывающая их маска.

Ж. Ж. Руссо ставит три задачи нравственного воспитания: воспитание добрых чувств («воспитание сердца»); добрых суждений; доброй воли. В этом периоде много внимания уделяется обузданию сексуальности, благородной направленности страстям.

Наши страсти – главные орудия нашего сохранения; стало быть, пытаться уничтожить их – предприятие столь же тщетное, сколько смешное. Это значит контролировать природу.

На примере девушки Софьи Руссо рисует в романе идеал подруги жизни, с помощью которой он помогает Эмилю придать благородную направленность инстинктам, возвысить его чувства.

В произведении «Рассуждение по вопросу об управлении Польшей», касаясь воспитания гражданина, Руссо высказал мысли, несколько отличные от тех, какие были изложены им в «Эмиле».

Ж. Ж. Руссо называет *три источника воспитания*: природу, людей, вещи.

При этом широко практикуется *метод естественных последствий*, когда ребенок на себе ощущает все неудобства и неприятности от своего плохого поступка (разбитое окно, чашка, сломанный стул) вплоть до наказания при его повторении («Пусть лучше схватит насморк, чем вырастит безумным человеком!»). Его совет: «Разрешайте с удовольствием, отказывайте лишь с сожалением, но пусть сказанное вами «нет» будет медной стеной».

Многие идеи Руссо позднее были реализованы в практике работы яснополянской школы Л. Н. Толстого, концепциях нового воспитания, системе М. Монтессори и школах С. Френэ. В начале XX в. в Женеве был открыт институт имени Ж. Ж. Руссо, в котором работали известные психологи и педагоги, среди них *Жан Пиаже* (1896–1980).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

И. ПЕСТАЛОЦЦИ

Модель трудового воспитания

Иоганн Песталоцци (1746–1827), выдающийся швейцарский педагог, внес существенный вклад в историю развития прогрессивной педагогической мысли и выступил одним из основоположников методики начального обучения.

Еще в раннем детстве он принимает решение служить и помогать народу. В 1769 г., имея незаконченное высшее образование и некоторый общественно-политический опыт, начинает социальный эксперимент: в купленном на занятые деньги поместье Нейгоф пытается организовать показательную ферму с тем, чтобы научить местных крестьян рационально вести свое хозяйство. Однако вскоре разорился.

В 1774 г. делает новую попытку оказания помощи народу: в Нейгофе открывает приют для сирот и беспризорных детей. Приют, по его мысли, должен был содержаться за счет заработанных детьми средств, летом в поле, зимой на ткацких и прядильных станках. Он также обучает детей письму, чтению, счету. Тем самым Песталоцци стремился осуществить *соединение обучения с производительным трудом*. Через год педагогически запущенные дети, недоразвитые в физическом и нравственном плане, стали неузнаваемы. Однако приют не смог себя окупить за счет детского труда, личных средств хватило до 1780 г. С этого момента наступает 18-летний период вынужденного перерыва, заполненный литературной деятельностью.

В социально-педагогическом романе «Лингард и Гертруда» автор развивает свои мысли об улучшении

крестьянской жизни посредством разумных методов ведения хозяйства и правильного воспитания детей. Идеи этого романа были созвучны настроениям передовых общественных сил того времени. В августе 1792 г. Законодательное собрание революционной Франции удостоило Иоганна Песталоцци звания почетного гражданина Республики в числе 18 иностранцев.

Произошедшая в 1798 г. буржуазная революция в Швейцарии побудила педагога к более активной деятельности. По заданию правительства он организует в г. Станц *приют по типу семьи* для детей-сирот, где начинает опыты упрощенного обучения, направленные на установление таких методов, с помощью которых каждая мать легко могла бы обучать своих детей. Затем создает институт в Бургдорфе, который в связи с резко изменившейся политической ситуацией вынужден перевести в Ивердон, французскую часть страны. Ивердонский институт, состоящий из средней школы и учреждения для подготовки учителей, просуществовал с 1805 по 1825 г. и приобрел мировую известность. Помимо швейцарцев здесь учились молодые люди из Германии, России, Англии, Франции, Италии, Испании и других стран. Его посещали ученые, писатели, выдающиеся деятели современности. Но успех не радовал Песталоцци, потому что теперь его знания, опыт использовались не для народных масс. Контингент института в основном составляли дети аристократов, помещиков и других зажиточных людей.

В 1825 г. разочарованный Песталоцци возвращается в Нейгоф, где полвека назад началась его деятельность. Здесь он пишет последнюю работу под символическим названием «Лебединая песня» – итог многолетних педагогических исканий такого природосообразного метода воспитания, который бы способствовал развитию умственных, физических и

нравственных сил каждого человека в их полном объеме. Произведение состоит из двух частей: в одной обстоятельно раскрывается сущность идеи элементарного образования – развивающего школьного обучения, а в другой делается попытка установить причины, по которым ему не удалось полностью ее осуществить. По образному выражению К. Д. Ушинского, идея Песталоцци о развивающем школьном обучении явилась великим открытием, которое принесло и приносит человечеству больше пользы, чем открытие Америки.

На надгробном памятнике И. Песталоцци сделана такая надпись: «... человек, христианин, гражданин. Все для других, ничего для себя».

Важнейшая цель воспитания Песталоцци – развитие природных способностей человека. При этом педагог выдвинул и отстаивал *идею саморазвития сил*:

Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать, но также и сердце хочет верить и любить, ум хочет мыслить.

Это стремление человека к физической и духовной деятельности вложено в него от рождения самим Творцом, а воспитание должно помочь в этом. Песталоцци не идеализировал, как Руссо, детскую природу:

Если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно-животных свойств.

И. Песталоцци подчеркивал, что природа – это скала, а воспитание – здание, силы человеку даны природой, надо уметь только развивать их, укреплять, направлять и устранять вредные внешние воздействия и препятствия, могущие нарушить естественный ход развития, а для этого следует владеть законами развития физической и духовной природы

ребенка. «Час рождения ребенка – есть первый час его обучения». Центром всего воспитания, указывал Песталоцци, является формирование человека, его нравственного облика. Деятельная любовь к людям – вот что должно вести человека в нравственном отношении вперед.

Им впервые была поставлена задача психологизации обучения, т. е. построения его тем естественным путем, которым пользуется сама природа для развития человеческого ума – обучение должно быть направлено не столько на накопление знаний, сколько на развитие умственных способностей. Процесс обучения, согласно его требованиям, должен осуществляться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а для этого надо глубоко изучать детскую психологию.

Свою теорию формирования человеческой личности, всестороннего ее развития Песталоцци назвал элементарной (элементной) по двум причинам. Во-первых, при осуществлении природосообразного развития всегда следует исходить из первоначальных основ образования, его простейших элементов. Для достижения этого им была разработана система упражнений (азбук), расположенных в строгой последовательности. Начальной стадией процесса познания является наблюдение. Для того чтобы перейти к понятиям, необходимо осознать три основных элемента всякого познания: форму, число, слово. В первоначальном обучении форме соответствует измерение, числу – счет, слову – речь. В каждом из начал выделяется соответственно наипростейший элемент: линия, единица, звук.

Отношения ребенка с матерью, чувство гармонии, упорядоченности, красоты – элементы нравственного воспитания; цепь взаимосвязанных простых телодвижений, умение кинуть, поймать и пр. – элементы физического и трудового воспитания. Упражнения

ния в каждом направлении воспитания имели целью привести в движение то стремление к деятельности, которое присуще природным силам человека. Без возбуждения самодеятельности, проявления активности как в умственном, так и в физическом и нравственном отношении, по мнению автора, невозможно осуществить естественное развитие ребенка.

Во-вторых, теория называлась элементарной потому, что методика обучения излагалась настолько легко и доступно, что ею могла овладеть любая мать, даже простая крестьянка.

Исходя из общих дидактических положений, Песталоцци разработал *частные методики начального обучения*. В основу методики преподавания родного языка был положен принцип развития речи ребенка. Владение родной речью предшествует обучению другим предметам, поскольку язык, согласно данной им емкой характеристике,

является воспроизведением всех впечатлений, которые природа во всем ее объеме произвела на род человеческий... Язык дает ребенку в короткое мгновение то, что человек получил от природы за тысячелетия.

Обучение родному языку тесно связывалось с наглядностью и сообщением элементарных сведений по естествознанию, географии, истории.

Выделив в *слове* в качестве элемента звук, Песталоцци предложил и горячо отстаивал *звуковой метод обучения грамоте*. В то время еще повсеместно господствовал громоздкий буквослагательный метод, посредством которого было весьма сложно научить читать и писать. Использование новой методики обучения позволило резко увеличить количество грамотных людей в разных странах. Им даны ценные указания по увеличению словарного запаса, хотя иногда уроки сводились к формальным упражнениям в составлении предложений, содержащих перечисление

внешних признаков предметов и т.п. Однако педагогически плодотворным является стремление выработать грамматически правильную речь в связи с расширением круга представлений о реальном мире и развитием мышления.

Для приобретения навыков письма Песталоцци рекомендовал предварительные упражнения в изображении прямых и кривых линий – элементов букв. Обучение письму предлагал связывать с измерением предметов и рисованием. Рисование рассматривал как подготовку руки ребенка к письму. До того, как дети научатся обращаться с пером, педагог рекомендовал, чтобы они писали грифелем на аспидных досках, с которых легко стирать. Особенно большое внимание он уделял орфографической правильности письма в первые годы обучения.

Исходным моментом при изучении *формы* у него служит прямая линия. После того, как дети основательно познакомятся со свойствами прямой линии в различных ее положениях (горизонтальное, вертикальное, наклонное), последовательно дается представление о параллельных линиях, углах, образуемых двумя прямыми линиями, квадрате и делении его на части, кривых линиях и ограниченных ими фигурах (круг, овал).

Изучение детьми формы неразрывно связывалось с обучением их счету. Так, деление квадрата на части использовалось не только для того, чтобы научить измерять, но и для понимания соотношения целого и его частей. Таким способом наглядно усваивалась тема «Доли и дроби». Однако в процессе обучения детей измерению не использовались объемные фигуры, а только плоскостные. Сводя рисование к изображению геометрических фигур, Песталоцци исключал свободное рисование, которое стимулирует развитие детского творчества.

Простейшим элементом *числа* он выделил едини-

цу. Путем последовательного прибавления и убавления единицы (присчитывания и отсчитывания по единице) педагог стремился создать в сознании учащихся правильное представление о числе, рассматривая его как соотношение множества и единицы.

В то время обучение арифметике сводилось к механическому запоминанию учащимися чисел и заучиванию правил. Песталоцци построил свою методику на основе широкого применения наглядности и развития у детей сознательности и активности. Он предлагал, чтобы дети производили арифметические действия на камешках, горошинах, палочках и т.п. Тем самым он добивался отчетливых представлений о числовых соотношениях и умений свободно считать в пределах первого десятка.

Для обучения арифметике в начальной школе Песталоцци создал специальный дидактический материал – три таблицы, в которых при помощи штрихов были изображены целые числа от 1 до 100 и квадраты, разделенные на части, для изучения дробей. Его последователи ввели в школьную практику арифметический ящик, который применяется и в настоящее время. Посетители учебных заведений Песталоцци единодушно отмечали хорошую постановку преподавания математических дисциплин. Учащиеся 8–10 лет прекрасно считали в уме и решали сложные для их возраста задачи, не прибегая к обозначению чисел цифрами и каким-либо записям.

При обучении географии рекомендовалось идти от близкого к далекому, от непосредственных наблюдений окружающей местности к восприятию более сложных географических представлений. Учащиеся лепили рельефы местности из глины и только затем переходили к карте.

Таким образом, И. Песталоцци наметил сравнительно широкую программу начального обучения и дал обстоятельные методические рекомендации к ее

практическому осуществлению; разработал систему упражнений для развития способностей. Данный подход, новаторский для того времени, существенно обогатил педагогическую науку. Он по праву остался жить после своей смерти. Его ученики и последователи широко использовали открытые им методы и приемы обучения.

Дальнейшее развитие педагогики как науки, благодаря сильнейшему импульсу, который придал ей Песталоцци, шло по линии ассимиляции таких его идей, как психологизация педагогического процесса; раннее воспитание в целях успешного формирования личности в целом; необходимость образования простого народа для стабилизации и эволюции общества. Эти идеи, в частности, проявились в педагогической деятельности английского социалиста-утописта **Роберта Оуэна** (1771–1858), создателя первых дошкольных учреждений (ясли, детский сад) с широкой образовательной программой для детей рабочих. Будучи директором бумагопрядильной фабрики в Нью-Лэнарке (Шотландия), Оуэн значительно улучшил условия жизни и труда рабочих: сократил рабочий день с 13–14 часов до 10,5, увеличил заработную плату, построил жилье, запретил привлекать детей моложе 10 лет к работе на фабрике и создал ряд воспитательно-образовательных учреждений для детей, подростков и взрослых.

В 1825 году Оуэн переехал в США и основал там колонию «Новая гармония», в которой установил особый порядок, отражавший его взгляды на новое, коммунистическое общество: собственность в колонии объявлялась общественной, вводилась всеобщая трудовая повинность, продукты труда распределялись в соответствии с затраченными усилиями. Все члены колонии имели равные права на пищу, одежду, жилище и воспитание.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

И. ГЕРБАРТА

Развитие авторитарной педагогики

Иоганн Герbart (1776–1841) – немецкий педагог, психолог, философ. Высшее образование получил в Йенском университете. С 1802 г. Герbart работает в Геттингенском и Кенигсбергском университетах на должности профессора, где читает лекции по психологии и педагогике, руководит учительской семинарией и преподает в ней математику.

В 1806 г. выходит его труд «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания», который отметили как умное, но очень трудное для восприятия произведение. Затем появляется ряд философских и психологических работ. Среди них «Учебник психологии», «Первые лекции по педагогике», адресованные студентам. Для всех работ Герbart характерна тщательность и рациональность при рассмотрении вопросов образования. Он стремился превратить педагогику в науку, придать ей максимально строгий характер, в частности, посредством дефиниций понятий и использования математических формул.

И. Герbart требовал от воспитателя научности и силы мысли. Он указывал, что наука о воспитании – это глаза для педагога, позволяющие ему отчетливо видеть то, что он делает; она нужна ему, чтобы повседневная кропотливая работа и ограниченный индивидуальный опыт не суживали горизонта педагога.

Он ввел категорию «педагогический такт» как умение практически претворять педагогическую теорию, т.е. в каждом отдельном случае быстро принимать решения в пределах правил:

Искусство требует подготовки посредством усвоения науки, подготовки разума и сердца к осуществлению какой-либо деятельности. Конечно, высот искусства достигают только приобретением опыта: такта, навыка, умения, мастерства, но даже и в ходе деятельности познает искусство только тот, кто до этого изучал науку и тем самым предопределил впечатления, которые может предоставить ему практический опыт.

Педагогика как наука зависела у Герbart от практической философии, т.е. этики и психологии. Первая указывает цель образования, вторая – путь и средства ее достижения, а также предупреждает о возможных препятствиях при движении к цели. Самым простым элементом психической деятельности являются, по его мнению, представления, на основе которых строятся эмоции, воля, мышление и другие функции. Поэтому психология – это наука о представлениях, их появлении, сочетании и исчезновении.

И. Герbartом было предложено два термина, которые прочно вошли в современную психологию: *ассоциация* (ответное возникновение одного или нескольких психических процессов на появление другого, с ним связанного) и *апперцепция* (обусловленность содержания новых представлений запасом уже имеющихся). Он выделил также произвольное внимание (примитивное и апперцептивное) и произвольное.

Чувства, по Герbartу, есть не что иное, как задержанные представления. Когда в душе существует гармония представлений, возникает чувство приятного, а если представления дисгармонируют друг с другом, возникает чувство неприятного. Воздействуя на представления ребенка, можно оказать соответствующее влияние на формирование его сознания, чувств, воли. Из этого следовало, что правильно поставленное обучение имеет *воспитывающий характер*.

Процесс воспитания в целом Герbart понимает широко и делит его на три раздела: управление, обучение и нравственное воспитание.

Управление имеет своей целью не будущее ребенка, а только поддержание порядка в настоящее время. Оно призвано подавить «дикую резвость» ребенка. Основные средства – угроза, дополняемая надзором, приказания и запрещения, наказания. Их подробный перечень был представлен в специально разработанной штрафной книге, которая вскоре стала международной и получила распространение в школах многих стран мира, в том числе и России. Авторитет и любовь он рассматривал как вспомогательные средства управления.

В теории *обучения* Герbart стремился продолжить разработку учения Песталоцци, обнаружить «естественную последовательность» учебного процесса и найти определенную «очередность», «сериальность», посредством которых можно безошибочно подвести учащихся к цели познания. Членение процесса обучения на преподавание и учение, разработка формальных ступеней учебного процесса представляли собой определенный этап в истории дидактики.

Процесс обучения, по Герbartу, обязательно проходит через углубление в изучаемый материал и осознание его учащимися. Углубление и осознание могут осуществляться либо в состоянии покоя души, либо в состоянии ее движения. Отсюда следуют четыре ступени обучения: ясность, ассоциация, система, метод.

Ясность – это углубление в состоянии покоя. Изучаемое выделяется из всего, с чем оно связано, и углубленно рассматривается. В психологическом отношении здесь требуется мобилизация внимания. В дидактическом – изложение учителем нового материала, использование наглядности.

Ассоциация – углубление в состоянии движения.

Новый материал вступает в связь с имеющимися представлениями. Так как ученик еще не знает, что получится в результате связывания нового со старым, то в психологическом плане здесь имеется ожидание, а в дидактическом – лучше всего проводить беседы, непринужденный разговор.

Система – осознание в состоянии покоя. Поиски учащимися под руководством учителя выводов, определений, законов на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями. Психологически эта ступень соответствует исканию, дидактически – формулировке обобщений.

Метод – осознание в состоянии движения, применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям. С психологической стороны данная ступень характеризуется действием, с дидактической – различного рода учебными упражнениями.

Эти ступени являются формальными, потому что не зависят от конкретного содержания учебного материала, возраста учащихся, дидактической цели урока. Данная дидактическая модель легла в основу авторитарной традиционной школы.

И. Герbart утверждал, что обучение должно основываться на многосторонности интересов. Одни из них направлены на познание окружающей действительности, другие – общественной жизни. Всего он выделил шесть видов интересов:

1. Эмпирический – «Что это такое?» – развивает стремление к наблюдению.
2. Умозрительный – «Почему это так?» – ведет к размышлению.
3. Эстетический – обеспечивает художественную оценку явлений.
4. Симпатический – направлен на членов своей семьи и ближайший круг знакомых.
5. Социальный – направлен на общество, свой народ и все человечество.

6. Религиозный – направлен на общение с Богом.

Основная цель воспитания – формирование сильного характера добродетельного человека. Педагог выдвигает перед учащимся как необходимые цели, которые понадобятся в любой области деятельности, так и возможные, которые человек сможет когда-нибудь поставить перед собой в области определенной специальности. Обеспечивая возможные цели, воспитание должно развить в человеке многообразную, разностороннюю восприимчивость, сделать круг его интересов шире и полнее. В отношении же необходимых целей воспитание обязано сформировать нравственность будущего деятеля.

Нравственное воспитание предполагает внедрение моральных понятий. Оно отделено от управления и опирается на прямо противоположные принципы (у Я. Коменского управление собой – это и есть нравственное воспитание). Общественная и личная нравственность, по утверждению Гербарта, покоится на пяти критериях: внутренней свободе, совершенстве, доброжелательности, праве и справедливости. Они всегда неизменны. Упорядоченная жизнь человечества требует, чтобы люди всегда руководствовались ими.

Внутренняя свобода призывает человека совершать лишь такие поступки, которые оправдывает его разум, без колебаний принимать важные решения.

Совершенство предполагает напряженность воли, ее многосторонность (распространение на возможно большее число предметов) и организованность.

Доброжелательность заключается в гармонии воли человека с волей других людей, стремлении служить другим людям. Если люди будут подчинять свои действия этой идее, бытие их сделается устойчивым, социальные конфликты станут невозможными.

Право вступает в действие, когда все же встречается конфронтация двух волей.

Справедливость – основа для регулировки этого конфликта: за добро воздавать добром, за зло – злом.

В системе нравственного воспитания Гербарта все методы опираются на то хорошее, что уже есть у ребенка, для того чтобы «поднять в глазах воспитанника его собственное Я посредством глубоко проникающего одобрения». С этой целью он выдвигает следующие средства и правила:

- устанавливать границы поведения для детей;
- ставить ребенка в такие условия, когда он не только из слов воспитателя, но и собственного опыта понимает, что «непослушание ведет к тяжелым переживаниям»;
- формулировать четкие правила поведения;
- поддерживать в душе воспитанника «спокойствие и ясность», не давать повода для того, чтобы он усомнился в истине;
- «волновать» душу ребенка одобрением и порицанием;
- «увещевать» воспитанника, указывая на его промахи и исправляя их.

Допустимы и наказания, но в отличие от дисциплинарных, они не связаны с идеей возмездия, а являются доброжелательным предостережением.

Воспитатель обязан найти у воспитанника, даже испорченного, хорошие черты и не впадать в уныние, если это сразу не удастся. В системе нравственного воспитания одна искра может тотчас же зажечь другую.

Педагогические взгляды Иоганна Гербарта получили широкое распространение после его смерти и, несмотря на их метафизичность, в общих чертах формируют традиционную авторитарную педагогику до настоящего времени.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

А. ДИСТЕРВЕГА

В историю педагогики Адольф Дистервег (1790–1866) вошел как «учитель немецких учителей». Его творчество и интенсивная общественно-педагогическая деятельность явились кульминацией подготовки буржуазной революции 1848 г. В этот период он становится председателем «Всеобщего немецкого учительского союза» и выступает с предложениями по реформе школы, требует отделения ее от церкви и обеспечения всеобщего обучения детей, осуществления общечеловеческого, гражданского и национального воспитания.

В 1863 г., обобщая свои политические взгляды, Дистервег выделил составляющие элементы сущности демократии: свободное передвижение граждан в соответствии с их индивидуальными потребностями и устремлениями характера; равенство всех граждан в правах и обязанностях; регулируемое законом участие народа в выработке законодательства через своих свободно избранных представителей. Из этого, писал он, проистекает все остальное: свобода печати, вероисповедания, совести, ассоциаций, торговли, самоуправление делами общины и др.

В книге «Руководство к образованию немецких учителей» Дистервег дал следующую оценку педагогической науки:

Если мы сравним уровень педагогики как науки с результатами, полученными в других областях знания, то мы не можем ни видеть, что педагогика оставляет желать много лучшего. Ясно, что она еще не сформировалась как законченная система, и приходишь в замешательство, когда от тебя требуют на-

звать хотя бы один труд, который содержал бы общепризнанную и хотя бы испытанную, надежную и научную педагогическую систему. В строгом смысле этого слова таковой не существует. Мы располагаем лишь фрагментами, или «заготовками», для создания такой системы.

А. Дистервег называет две причины такого положения:

1) педагогика не самостоятельная наука, она зависит от философских, антропологических и психологических знаний, а так как нет единой философии и психологии, то не может быть и законченной системы педагогики;

2) наряду с априорными положениями существует много таких, которые не могут быть выведены из умозрительных предположений без обращения к опыту.

Он приходит к выводу о несоответствии степени развития педагогики ее значению как наименьшей и самой важной из всех наук, среди которых древние не знали более значительной, чем она, «королева наук», средоточие всякого знания. Он также отмечает, что научная задача создания такой системы никогда не может быть решена раз и навсегда так, чтобы ничего не оставалось бы делать, кроме как применять ее предписания. «Ничего не постоянно, кроме перемены».

Цель книги «Руководство к образованию немецких учителей» – дать указания, каким образом повысить свои знания и педагогические умения, на какой путь вступить в преподавании отдельных учебных предметов и какими средствами при этом пользоваться. Им было написано свыше 20 учебников, наиболее известные в мире – «Элементарная геометрия», «Популярная астрономия».

А. Дистервег выдвинул идею *общечеловеческого воспитания*. Несмотря на отвлеченный характер это-

го требования, оно было исключительно важным, когда прусское правительство отстаивало идею узкого, строго сословного воспитания, основанного на религии и монархизме. По его мнению, школа должна воспитывать «людей и граждан», «человека как человека». Он часто повторял: «Человек – мое имя, немец – мое прозвище».

В русской педагогике эту идею выдвинул и всячески отстаивал известный врач, основатель военно-полевой хирургии *Николай Иванович Пирогов* (1810–1881), который в период мощного общественного педагогического движения 60-х гг. XIX в. в России стал не менее известен своими педагогическими взглядами, а затем и педагогической деятельностью в Одесском и Киевском учебных округах.

В основу воспитания Дистервег положил три принципа:

- *природосообразность*, понимаемую им как развитие хороших задатков, заложенных в ребенке природой;
- *самодеятельность* детей и их активность;
- *культуросообразность*, т.е. учет условий и уровня культуры данного времени и страны, родины ребенка.

Его большой заслугой является разработка и решительное отстаивание идеи *развивающего обучения*. Именно на этой основе он построил 33 дидактических правила, согласно которым учитель должен хорошо знать своего ученика, его особенности и уровень развития, круг интересов, понятий и представлений. Только в этом случае можно вести занятия «естественным путем», преодолевая трудности постепенно и последовательно. При этом учащиеся преодолевают их на основе собственных усилий, проходя три ступени: господство ощущений, памяти или накопления представлений, разума.

Особенно Дистервег советовал не торопиться при усвоении наук:

Всякая поверхностность и легкомысленное отношение к действительным основам предмета неминуемо мстят за себя.

Глубокое понимание предмета учащимися он считал обязательной предпосылкой его усвоения. Решительно выступал против перегрузки материала учебников и занятий:

Беда обычно заключается в том, что молодые учителя стремятся научить учеников всему тому, что они сами знают, на самом же деле надо сообщать учащимся только существенное... Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить.

Одновременно с этим Дистервег подчеркивал большую роль своевременного повторения трудных мест в закреплении знаний. Останавливаясь на вопросе заучивания, указывал, что запоминать надо только основное. При этом прочность усвоения укрепляет память. Особо выделил требование наглядности обучения, при котором развитие ума начинается с чувственного наблюдения внешнего мира, далее следует переработка ощущений в представления и понятия, а затем уже идут обобщения.

А. Дистервег указывал на необходимость в преподавании перехода от простого к сложному, от близкого к далекому, от неизвестного к известному. Однако предостерегал от механического применения этих правил. Так, легкое должно перемежаться с трудным; нередко удаленное от учащихся во времени и пространстве оказывается весьма интересным и вполне доступным, а близкое – трудным и сложным. Необходимо побуждать учеников, подчеркивал он, работать самостоятельно, добиваясь того, чтобы работа стала их второй натурой. Самодеятельность, взаимосвязанная с активностью, должна вести к тому,

чтобы учащиеся не только самостоятельно что-либо усвоили, но и научились самостоятельно думать, искать, чем «разбудить свои дремлющие силы». Стремление все внимательно продумать, усвоить материал должно стать потребностью учащихся.

Всякое истинное обучение, по убеждению Дистервега, обладает нравственной, развивающей силой. Обучение носит также воспитывающий характер и отражается на образе мыслей, складе убеждений и поведении учащихся. Школа должна предъявлять к учащимся посильные и твердые требования в области воспитания и обучения. Дисциплина, по Дистервегу, есть следствие подобного обучения.

Учитель должен наблюдать за ясностью и логичностью мысли учеников, следить за четкостью дикции, приучать их к правильной речи. Дистервег высоко оценивал роль учителя, который не слуга настроений публики, а проводник принципиальных позиций, образец морали:

Будь сам воспитан в широком смысле слова, и тогда сделаешься воспитателем в истинном смысле слова.

Таким образом, А. Дистервег много сделал для дальнейшей разработки теории развития и стимулирования обучения. Ведущей идеей его педагогической системы является идея общечеловеческого воспитания, которая определила подходы и к содержанию образования, и к методам учебно-воспитательного процесса. В свете этой идеи он выдвинул и обосновал принципы разумно организованного воспитания: природосообразности, культуросообразности (народность), самодеятельности. Дистервег стремился преодолеть характерное для того времени противопоставление формального и материального образования, а вместе с тем классической и реальной школьных систем.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И СИСТЕМЫ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

С конца XIX в. традиционная школа и педагогика стали подвергаться все нарастающей критике по двум основным причинам: экономической и политической.

В первом случае им ставилось в вину несоответствие школьного образования новым общественно-экономическим условиям, которые были вызваны переходом капитализма в империализм.

Развитие производства в крупнейших странах Запада потребовало качественно новых рабочих и технической интеллигенции. Школа же того времени не удовлетворяла данному социальному заказу, она была ориентирована на классическое гуманитарное образование. Однако великолепное знание латинского и греческого языков, римского права и античной литературы не создавало возможностей для подготовки промышленных революций, разработки новых технологий.

Вторая причина обуславливалась необходимостью противодействия влиянию марксизма, идей социализма на молодежь. «Призрак коммунизма» выдвигал весьма привлекательный, особенно для молодых людей, лозунг «От каждого по способностям, каждому – по потребностям!», поэтому росло количество подпольных кружков и организаций, призывающих к революции.

Эти две причины, одновременно и задачи, привели к тому, что на рубеже веков появляется большое количество различных реформаторских течений, особенно в Германии, где тогда находился центр мирового социалистического движения.

Педагогика гражданского воспитания и трудовой школы

Педагогика гражданского воспитания и трудовой школы была разработана немецким педагогом **Георгом Кершенштейнером** (1854–1932). По его мнению, школа должна быть полностью поставлена на службу государству. Основная ее задача состоит в гражданском воспитании учащихся, что предполагает формирование твердого характера, буржуазной убежденности, беспрекословного подчинения вышестоящим. При этом Кершенштейнер заявлял, что гражданское воспитание направлено главным образом против «внутренних врагов», т. е. против революционно настроенной части трудящихся. Он писал, что против них не помогают ни пушки, ни броненосцы, ни даже штыки целой армии.

Гражданское же воспитание в духе шовинизма под лозунгом «Германия превыше всего», в противовес призыву «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», по его убеждению, более тонкое и вместе с тем более верное и сильнодействующее средство. Исходя из этого, надо овладеть душой ребенка, а поймать ее легче всего за работой. Следовательно, необходимо изменить характер и содержание школы, создать вместо старой книжной школы новую трудовую. В первую очередь, это коснулось народной школы, где было урезано общее образование, введено расширенное обучение ручному труду с формированием технических навыков. Учащиеся приобретали умения работать с различными материалами, пользуясь разнообразными инструментами, овладевая определенными видами ремесел. С этой целью при каждой народной школе открывались мастерские, кухни, столовые, закладывались сады и огороды для проведения практических занятий. Парадигма «школа учебы» вытесняется новой – «школой труда».

Основной акцент делался на выработку трудовых навыков и нравственных качеств, необходимых работнику любой отрасли. Собственно профессиональная подготовка осуществлялась в так называемых *дополнительных школах*. Впервые эти школы были открыты в Мюнхене, где Кершенштейнер в течение ряда лет руководил народным образованием. Школы работали по принципу «минимум знаний, максимум навыков».

В течение двух-трех лет владельцы различных предприятий должны были каждую неделю освобождать своих работников на 8–10 часов для занятий. С помощью этих школ стремились оградить юношество от широкого научного образования, влияния социалистической агитации и пропаганды марксизма, иметь, по выражению В. И. Ленина, «толковых рабочих и покорных рабов». Например, для рабочих пивоваренной промышленности, а именно данная отрасль была наиболее развита в Баварии, естественно ограничивалось изучением процессов брожения, изготовления закваски и пр.

Таким образом, в данной системе, гражданское воспитание – это цель, а трудовая школа – средство. Свой трудовой принцип Кершенштейнер почти не распространил на среднюю школу. В реальном училище трудовая деятельность осуществлялась в лабораториях, где основной задачей было приобретение умения работать самостоятельно. В гимназиях в качестве трудовой деятельности признавалась работа с книгой. Подмена умственного и физического труда, усиление разрыва между ними определяли двойственность данной системы. Разрыв между массовой школой и школой для имущих прослеживается и в методике обучения. Там, где готовили работников физического труда, фактически господствовала механическая работа по привитию навыков, в средней привилегированной школе прочное место завоевали

лучшие педагогические достижения того времени: рисование, экскурсии, наглядность всех видов, лабораторные занятия, творческая работа учащихся и др.

Педагогическая система Георга Кершенштейнера стала широко распространяться и в других странах, где в ней рассмотрели надежный метод подготовки современной рабочей силы и борьбы против растущего революционного движения.

Экспериментальная педагогика

Экспериментальная педагогика складывалась одновременно во многих странах мира. Ее представители Э. Мейман (Германия), О. Декроли (Бельгия), Э. Клапаред (Швейцария), А. Бине (Франция), Э. Торндайк (США) и др.

Цель этой педагогики – найти новые методы изучения ребенка путем эксперимента. Проведенные исследования, по словам Бине, позволили выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить. Сторонники экспериментальной педагогики стремились уйти от умозрительности, опереться на факты, полученные при изучении поведения ребенка путем комплексного подхода к нему (педагогика, психология, психопатология, анатомия, физиология). Свою педагогику они называли внеклассовой, потому что видели в воспитании только биологическую сущность. Первоначально выступали против педагогического эксперимента на уроке, отстаивали искусственное изучение отдельных психических процессов. С особым вниманием относились к дидактической теории. В качестве главного был провозглашен принцип «саморазвития детской личности».

Основные принципы и подходы к экспериментальной педагогике определил **Эрнест Мейман** (1862–

1915) в трехтомном издании «Лекции по введению в экспериментальную педагогику».

На ее основе в Англии была разработана *теория врожденной умственной одаренности*. Она получила сторонников во Франции и особенно в США. В трудах американца С. Холла и француза А. Бине экспериментальная педагогика переродилась в педологию. *Альфред Бине* и *Том Симон* предложили с помощью тестов на измерение коэффициента умственного развития определять индивидуальные способности учащихся («Метрическая шкала интеллекта», 1908). Само название «интеллектуальный коэффициент» (IQ) ввел *Вильям Штерн*, немецкий психолог, эмигрировавший в США в 1933 г. Бине утверждал, что в процессе воспитания следует опираться на врожденные данные. Социальную среду как фактор воспитания он рассматривал излишне прямолинейно. Положительным у него было стремление разрушить школьную традицию, сохранявшую главным средством обучения слово учителя. Он полагал, что учащийся из «приемника» рассказа учителя должен превратиться в активного участника собственного образования. «Ребенок усваивает хорошо то, что касается его непосредственно». Ценными были также требования Бине «выкраивать обучение по мерке способностей», выявлять конкретные причины неуспеваемости ученика (неблагоприятная среда, нарушения анализаторов, сенсомоторного развития, особенности характера и др.). Однако, предлагая строить обучение в гомогенных группах, члены которых обладали бы сходными способностями и уровнем развития, Бине не объяснял природу самих способностей. Мало убедительным кажется его утверждение, будто все люди от рождения делятся на «практический» и «литературный» типы, отчего якобы и зависит их судьба.

Педагогика действия

Педагогика действия создана в Германии Вильгельмом Лаем (1862–1926) в рамках экспериментальной педагогики. Ее основополагающая идея – всякое внешнее раздражение вызывает реакцию, ответное движение во всех организмах, начиная с простейших и кончая человеком. Следовательно, в основе воспитания и обучения также должны лежать реакции – действия, протекающие всегда по определенной схеме рефлекторного акта: *восприятие – переработка – выражение*. Человек получает некоторое влияние извне, мысленно его перерабатывает и полученные представления передает, выражает с помощью различных средств (слова, рисунка, музыкальной импровизации, жеста, пантомимы, драматизации, иллюстрации литературных произведений, игры, эвритмии, танца, эксперимента и других видов практических работ). Особая роль отводилась третьему компоненту схемы – выражению. Он и является собственно реакцией, действием, направленным на приспособление к окружающей обстановке и самовыражение. От данного компонента и произошло название теории.

Для того чтобы ребенок научился правильно реагировать на окружающую обстановку, Лай предлагал организовать такую социальную микросреду, которая вынуждала бы его согласовывать свои действия с законами природы и волей данного сообщества людей. При этом труд должен быть не отдельным предметом, а принципом преподавания при широком использовании самых разнообразных средств «выражения». Школу, работающую в рамках данной системы, нередко называли иллюстративной.

В. Лай разработал новый учебный план, в котором все преподавание подразделялось на «наблюдательно-вещественное» и «изобразительно-формальное».

В первом блоке были предметы, изучавшие жизнь природы и человека, т.е. то, что связано с восприятием: естественная история, физика, химия, география; история, граждановедение, экономика, мораль, философия, педагогика. Во второй блок входили предметы, дающие материал для выражения. Это явно искусственное разделение, так как один и тот же предмет мог быть уместно представлен в обоих блоках.

Школа, по убеждению немецкого педагога, должна готовить лояльных граждан государства, важное место при этом следует отводить религии.

Педагогика прагматизма

Педагогика прагматизма родилась в США на основе философии прагматизма (от греч. *pragma* – действие, дело, выгода). Ее представители считают, что прагматизм стоит выше идеализма и материализма, они не признают объективных законов развития мира, заменяя их переживаниями, ощущениями самих людей. Именно это, утверждают прагматисты, составляет единственную реальность, объективной истины не существует. Истинным объявить можно все, что отвечает нашим интересам. Так, например, поскольку идея Бога дает удовлетворение, поскольку она полезна, значит, она является истинной и Бог существует.

Долгое время главой философии прагматизма был американский педагог **Джон Дьюи** (1859–1952). Историк философии Дж. Смит писал:

Во многих отношениях Дьюи был главным американским философом первой половины этого века; его мысль была движущей силой и отражала многое из того, что находилось в центре американской жизни вплоть до конца второй мировой войны. Его влияние распространялось почти на все сферы нашей жизни

от образования до мира искусства, от этики до общественной науки. Для многих его слова имели значение Евангелия.

В политике Дьюи выступал с более «левых» позиций, чем Кершенштейнер. Он превозносил буржуазную демократию, идею республиканского строя, а не монархизм, ограниченный конституцией. Дьюи считал, что в условиях буржуазной демократии происходит затушевывание классовых противоречий, увеличивается число лиц, заинтересованных в общественной жизни, что, по его мнению, равносильно уничтожению классов. Эта идея послужила созданию теории гармонизации классовых интересов, в основе которой лежат три кита: демократия – рынок – гражданская солидарность.

Дж. Дьюи являл собой наиболее выразительный для XX в. пример «личной унии», скрепляющей сплав философского направления и педагогической теории. Его идеи оказали значительное влияние на многих педагогов европейских стран, а в США они фактически явились теоретической основой школьной политики и деятельности образовательных институтов.

Он создал собственную и по-своему последовательную педагогическую концепцию, основанную на связи школы с жизнью, соответствии школьного образования интересам и органическим потребностям ребенка, активизации учебного процесса, образовательном и воспитательном значении трудового обучения. «Он тоньше и глубже почувствовал характер эпохи, чем Кершенштейнер и Лай» (А. П. Пинкевич).

Воспитание Дьюи рассматривает как систему формирования молодых людей, оптимально приспособленных к жизни в условиях свободного предпринимательства. В ее основе лежит положение философии прагматизма о том, что всякая теория лишь средство приспособления, инструмент для действия и ее

критерием является практическая полезность, а не объективная истинность.

Ассимилировав некоторые положения Руссо и Фребеля, Песталоцци и Гербарта, а также выводы и заключения, полученные при анализе практики работы американской школы, Дьюи разработал свой вариант педагогики, который назвал *инструментализм*, где на первое место в обучении выдвигается опыт, накопленный детьми. При этом знания не являются ведущими, основными. Отсюда вытекала идея о необходимости такой организации обучения, которая основывается на самопроизвольных интересах и личном опыте детей, где каждое действие обучаемого становится инструментом открытия и способом добывания очередной истины. Воспитание, по Дьюи, есть реконструкция или реорганизация опыта ребенка: обогащение опыта, накопленного детьми, является более важной задачей, чем сообщение им систематических знаний. «Унция опыта значит больше, чем тонна теории».

Педоцентризм – ведущий принцип педагогики прагматизма, согласно которому в центре всей школьной жизни стоит ребенок. При этом его силы должны быть выявлены, интересы удовлетворены, способности должны упражняться. Дьюи считал такой взгляд революцией в педагогике. Он сравнивал это с открытием Николая Коперника (1473–1543) в астрономии, объявившем Солнце, а не Землю центром Вселенной. Теперь ребенок должен стать тем Солнцем, около которого вращаются все образовательные средства, тем радиусом, который определяет размер всего круга школьной жизни.

В своей школьной лаборатории в Чикаго в 1896–1902 гг. он постарался реализовать модель школы, отвечающей потребностям динамично развивающегося американского общества. Ребенок узнает новое не ради самих знаний, как полагали предшественни-

ки, а ради деятельности и интересуется именно тем, что может сделать сам.

Основные положения педагогической теории Дж. Дьюи.

- Отсутствие заранее составленных учебных курсов.
- Материал обучения берется из окружающей жизни.
- Обучение через делание.
- Ребенок определяет как качество, так и количество обучения.
- «Среда воспитывает, а жизнь учит».
- Отрицание классно-урочной системы и руководящей роли учителя.

Соединив познание и деятельность, Дьюи представил процесс решения обыденных детских проблем из 5 ступеней:

1. Ощущение проблемы (затруднение).
2. Обнаружение проблемы и ее определение.
3. Поиск возможных решений.
4. Выявление путем умозаключений следствий из вероятного решения.
5. Дальнейшие наблюдения и эксперименты, подтверждающие правильность или неправильность принятого решения.

Американская система образования в начале и первой половине XX в. объективно играла роль главной педагогической лаборатории Запада, широкого опытного поля, где методом проб и ошибок создавались и проходили проверку жизнью новые концепции, предусматривавшие обновление структуры, содержания и методов обучения. Оценки творчества Дьюи менялись на разных этапах истории советской педагогики, которая с первых шагов своего становления уделяла ему значительно большее внимание, чем любому другому современному западному педагогу. В зависимости от состояния политической си-

туации ему вменялось в вину то, что прежде объявлялось его главной заслугой.

В 1928 г. Дьюи посетил Советский Союз, изучил деятельность опытной станции С. Т. Шацкого и после возвращения опубликовал несколько журнальных статей о своих впечатлениях, изданных затем отдельной брошюрой. Не скрывая несогласия с рядом политических аспектов, Дьюи призывал, тем не менее, американские правящие круги к развитию многосторонних контактов с СССР (в то время между двумя странами не было дипломатических отношений). Он отмечал, что в России происходит самый важный социальный эксперимент, аналога которому нет на земном шаре, и при этом добавлял, что хорошо, что он имеет место не на его родине.

На идеях Дьюи были основаны такие дидактические новации, как метод проектов, дальтон-план, которые в 20-х гг. широко внедрялись в практику работы советской школы.

Основные педагогические произведения Дьюи: «Школа и общество» (1899) – курс лекций, прочитанных в Чикагском университете, «Школа и ребенок» (1902), «Школа будущего» (1915), «Демократия и образование» (1916), «Свобода и культура» (1939). Он подчеркивал, что

школы сообщают главным образом готовую информацию, не развивают критическое мышление, а используемые методы обучения притупляют врожденную любознательность детей, и пока не найдено правильное решение вопроса «Чему и как учить?», образовательная деятельность школ будет представлять угрозу для демократии.

В настоящее время прагматизм (неопрагматизм) – одна из самых распространенных теорий воспитания на Западе. Т. Брамелд подробно развивает теорию педагогического реконструктивизма, согласно кото-

рой при «правильной постановке школьного дела можно полностью освободить капиталистическое общество от всех его недостатков и пороков». Он выдвигает идею создания единой, глобальной педагогической теории, которая бы определяла характер воспитания и образования во всех странах мира вне зависимости от их общественного строя. Предложение обосновывается ссылками на антропологическую общность всех людей, на уменьшение значения идеологических различий, на принципы мирного сосуществования государств.

В 70–80-х гг. XX в. появляется новая прагматическая концепция «воспитание для выживания». Ее представители Д. Белл, Д. Медхоз, Д. Манн, М. Скривен, Ф. Ньюмен и другие пытаются научить молодежь приравниваться к жизни, выживать в условиях растущих социальных конфликтов, НТР, безработицы, роста преступности, угрозы атомной войны. Для этого, по их мнению, нужна согласованная стратегия преобразования человеческого сознания.

Педагогика экзистенциализма

Педагогика экзистенциализма построена на философии экзистенциализма, в основу которой положено понятие *existentia* – существование, но не в объективном, а в субъективном смысле – «чем Я являюсь сам для себя». Эта философия получила наибольшее распространение во Франции, однако известное влияние на развитие основных идей экзистенциализма оказали русские философы начала XX в: Н. А. Бердяев, В. В. Розанов, К. Н. Леонтьев, П. А. Флоренский. Экзистенциалисты, заявляя, что наука уничтожает исторически сложившийся тип одухотворенного, мыслящего человека, порождает людей-роботов, ведет мир к страшной катастрофе, выступают против развития науки и техники.

Они являются постоянными и наиболее резкими оппонентами *неопозитивизма*, представители которого крупные специалисты в области точных наук (Дж. Мур, Л. Витгенштейн, Б. Рассел и др.). Неопозитивисты внесли определенный вклад в методологию и методику научных исследований, показали широкие возможности применения математических методов, выступали против фрейдистской концепции становления и развития личности, осуждали религиозное воспитание. В целом для неопозитивизма характерно непомерное преувеличение формального аспекта познания, роли семантического анализа и математической логики. Неопозитивистам принадлежит философское обоснование «деидеологизации» науки, при этом они абсолютизируют социальную роль науки, с помощью которой якобы можно разрешить все «больные» проблемы общества.

Экзистенциалисты особенно негативно относятся к знаниям о человеке. Такие понятия, как «человек», «ребенок», объявляются пустой и бессмысленной абстракцией, так как, по их мнению, не существует никакой общечеловеческой природы, каждый индивид – особый, неповторимый мир. Общих закономерностей развития психики нет и быть не может. Разные отряды позвоночных меньше отличаются друг от друга, чем один человек от другого. В связи с этим интерес исследователя должен быть замкнут на отдельной личности, на сфере ее личного бытия и сознания. Любая теория воспитания, по их мнению, – это иллюзия, ибо она не базируется на ясном понимании того, что представляет собой ребенок как объект воспитания.

Один из самых заметных представителей этого течения **Жан Поль Сартр (1905–1980)** оценивал влияние внешних факторов на ребенка как крайне незначительное и наиболее эффективным считал самовоспитание. Он писал:

Человек есть лишь то, что сам из себя делает. Человек должен обрести себя и убедиться, что ничто не может его спасти от себя самого, даже достоверное доказательство существования бога. Человек создаст себя сам. Он не сотворен изначально, он творит себя, выбирая мораль, а давление обстоятельств таково, что он не может не выбрать какой-нибудь определенной морали (Ж.П. Сартр. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов).

Задачи воспитания, по мнению экзистенциалистов, состоят в том, чтобы побуждать ребенка быть самим собой, помогать его самовыражению. При этом принижается роль научного образования, воспитание чувств противопоставляется интеллектуальному развитию. Обучение – это введение в сферу интуитивного, таинственного. Экзистенциалисты считают, что это сугубо индивидуальный процесс, так как коллективы учащихся способствуют растворению личности ребенка в безликой толпе, превращают человека в страшное животное. В связи с этим классно-урочная система и все формы совместной работы должны быть ликвидированы.

Педагогический процесс, как считают, экзистенциалисты – недоступный научному познанию мистический диалог «я» и «ты», диалог между человеком и Богом, человеком и миром.

На экзистенциализме строятся антипедагогическое движение и педагогические концепции, проповедующие крайний индивидуализм (часто под флагом защиты личности): недирективная, неинституциональная педагогика, согласованная педагогика, нерепрессивная, негативная педагогика, теория эмансипированного воспитания (Л. Бернар, П. Гудман, И. Илич, А. Комбс, Ф. Клейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Холт и др.)

Педагогика неотомизма

Философия неотомизма – религиозный вариант объективного идеализма, построенный на системе взглядов средневекового богослова Фомы Аквинского, приспособленных к современным условиям.

В 1879 г. римский папа Лев XIII призвал католическое духовенство к воскрешению этого учения. В Риме была основана Академия Святого Фомы. Главным организатором реставрации томизма (фомизма) был орден иезуитов. Это официальная доктрина католической церкви, идеология Ватикана. Среди религиозных теорий обучения и воспитания неотомизм, наиболее распространен, особенно во Франции, Италии, Испании.

Неотомисты проповедуют веру в сверхъестественные силы, от которых будто бы зависят явления природы, жизнь человека и общества. Они отвергают объективные законы, отрицают способности людей познавать окружающий мир, внушают идеи о бессилии и ничтожестве человека, стремятся доказать превосходство веры в Бога над знанием, вечность социального неравенства. Неотомисты заявляют, что наука может изучать только отдельные факты, явления, производить отдельные эксперименты, но делать это все без широких обобщений.

Педагоги-неотомисты пытаются синтезировать веру и педагогическую науку. Они сравнивают педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше, но его можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения. Человек часто рассматривается как «трагическое двойственное существо», в котором от Бога и дьявола смешаны добро и зло. Чтобы преодолеть эту двойственность, следует требовать от ребенка соблюдения дисциплины и послушания, что является подготовкой к свободе духовной личности.

Во многих странах созданы неотомистские педагогические общества, которые занимаются разработкой проблем христианского воспитания. Им принадлежит самое большое количество конфессиональных школ и высших учебных заведений, среди которых растет количество бесплатных за счет содержания религиозными ведомствами, с тем чтобы обеспечить более всеобъемлющее и эффективное воспитание в духе неотомизма. Кроме этого используется и введение в учебные планы светских школ предметов религиозного цикла.

Неотомисты утверждают, что без религиозного воспитания невозможно формирование положительных нравственных качеств и добродетелей, что кризис современной цивилизации связан с ослаблением веры. Моральная деградация происходит потому, что преданы забвению заповеди Христа. Главная цель в образовании – воспитание христианина – не всегда осознается, а между тем «религия важнее знания дробей», «воспитание хорошего католика важнее изучения творений Шекспира». Воспитание, по мнению неотомистов, должно строиться на приоритете духовного начала. Для спасения человечества нужна не революция, не классовая борьба, а «спиритуализация» человека, т.е. возвращение его к Богу, в лоно церкви. В педагогике неотомизма отмечается двойственность целей христианского воспитания и обучения. С одной стороны, христианское совершенствование человека на земле, с другой – забота о его жизни в потустороннем мире. Средства достижения этого – умеренность во всем, самодисциплина, упражнения в добродетели.

Идеологи неотомизма – У. Каннингем, У. Макгакен (США), М. Казотти, М. Стефанини (Италия), Ж. Маритен (Франция).

Педагогическая система М. Монтессори

Мария Монтессори (1870–1952) – итальянский врач, доктор медицины, профессор антропологии и гигиены. Педагогическую деятельность начала в конце XIX в., открыв в Риме школу для детей, отстающих в развитии. Первоначально, используя в работе приемы и методы Э. Итара и Э. Сегена, существенно их обогатила и разнообразила. Вскоре она достигла результатов, как писали в то время, граничащих с чудом, – питомцы смогли приблизиться к учащимся обычных школ. Тогда Монтессори предпринимает попытку перенести данную систему работы на здоровых детей, и результат также оказывается выше ожиданий. Исходя из этого, она делает два вывода:

1) догматическая, авторитарная педагогическая система, господствующая в то время, сама по себе тормозит развитие детей;

2) путь усиления слабых такой же, как путь совершенствования сильных.

Свою систему Монтессори называет методом научной педагогики, потому что он основывается на физиологии и психологии (она даже готова была назвать ее медицинской педагогией). Развитие системы, уточнение ее положений состоялось в созданном в Милане специальном учреждении Дом ребенка. Подобные дома вскоре начали появляться в других странах Европы и в США. Однако отдельные современники отнеслись к ее педагогическим опытам сдержанно, а в некоторых случаях весьма критично: «Историю системы Монтессори можно читать скорее как роман, чем как трезвое повествование о фактах»; «В Монтессори борется научно-мыслящий педагог с католической монахиней»; «Как все это формально и сухо, педантично и научно!» Специальному рассмо-

трению подверг систему Монтессори П. П. Блонский, русский педагог, психолог. Он отмечал, что ее педагогика содержит очень много нового, но особо оговаривал, что «мы порекомендуем относиться к ней скорее с критической сдержанностью».

В России ее опыт стал широко известен с 1911 г. Наиболее горячими его пропагандистами были Т. Л. Сухотина-Толстая и И. Ю. Фаусек. В 1927 г. под влиянием усиления тоталитаризма в СССР система подверглась критике и было принято специальное решение Наркомпроса относительно ее использования: «Система Монтессори не отвечает задачам воспитания пролетарского ребенка». И более того, в 1932 г. было указано, что ее школы на Западе являются оплотом фашизма. На самом же деле фашисты предавали огню и уничтожению ее научно-педагогические труды. После установления в Италии фашистского режима Муссолини Монтессори вынуждена была эмигрировать и на родину возвратилась только после 1945 г.

В 30-е гг., когда почти весь мир был втянут в войну, Монтессори выдвигает лозунг «Воспитание для мира», что само по себе уже является гражданским поступком. Она ведет активную международную общественную и педагогическую деятельность, распространяя идеи движения Сопротивления, участвуя в работе конгрессов в защиту мира. Отстаивает идею свободы и достоинства ребенка, считая, что только благодаря духовному воспитанию подрастающих поколений можно достигнуть реального торжества гуманизма в мире. Ее система построена на природосообразном воспитании, свободном развитии растущей личности, принципами которого являются деятельность, самостоятельность, самовоспитание, раскрытие задатков природы.

Цель школы Монтессори видела в открытии простора свободным и естественным проявлениям лич-

ности ребенка. Считала, что детей убивает стандарт и стереотип. Она поставила ребенка в центр педагогического процесса, создав условия для его свободного развития, самовоспитания и самообразования. Исходила из того, что природа сама позаботилась о форме всех конструкций человека и что для их функционирования не нужны дополнительные приспособления. Каждая способность в условиях свободы и естественности проявляется сама собой – «Малютка-жизнь, дыши!». В свое время ребенок отрывается от руки взрослого, делает первые шаги, затем его деятельность усложняется. Но свобода не означает «заброшенности» ребенка, «как раз наоборот: правильное понимание свободы ставит на место наших фантазий реальные нужды детей и ведет к настоящим и действительным заботам о детях». Жизненное стремление ребенка к самореализации является основным теоретическим положением системы:

Жизнь – гордая богиня, она все время движется вперед, преодолевая препятствия, которые среда выдвигает на ее победном пути... Поступательный ход всегда обеспечен тем победоносным организмам, в которых крепка и действенна таинственная сила жизни.

М. Монтессори ввела в психологию и педагогику понятие *сензитивный период развития*, характеризующийся особой восприимчивостью для формирования определенных функций, качеств и действий. Ребенок стремится жить природной жизнью, отмечает педагог, а ему постоянно мешают, задерживают развитие всевозможными запретами. Она противопоставляет этому направленность свободы в подготовленном пространстве:

Смысл метода в том, чтобы уметь наблюдать жизнь ребенка, понимать ее, не вмешиваясь. Для тех, кто работает авторитарно – это неприемлемо. Им непонятно, что жизнь ребенка идет сама собой, надо ее видеть, изучать, разгадывать ее тайны...

Основной лозунг детей в школе Монтессори – «Помоги мне сделать самому». Она любила подчеркивать: «Если педагог активный, то ребенок пассивный», и наоборот. Главное – максимальное невмешательство учителя. Радость самостоятельного открытия, при этом одобрение воспитателя, – награда для ребенка. «Учительницу слишком долго учили быть единственно активным, свободно действующим лицом в школе; слишком долго ее задача заключалась в том, чтобы подавлять всякую активность в детях».

Однако проблема дисциплины и порядка занимает в системе важное место, но подходы к ее решению отличные от традиционных. Дисциплина основывается на свободе и самодеятельности. Свободный труд организует дисциплину. Приказами, нотациями ее еще никто не добивался, считает Монтессори. Дисциплина подавления – это уничтожение личности.

Ребенок развивается в деятельности, в работе, «к которой его естественным образом влекут скрытые склонности или к которой индивид восходит шаг за шагом». Свободу в воспитании ребенка Монтессори понимает как создание условий, наиболее благоприятствующих развитию всей личности. Тем не менее одни из многочисленных посетителей Дома ребенка считали, что дисциплина обусловлена тем, что сила сопротивления детей уже сломана, присутствует деспотия духа, дрессировка детской души. Другие же наоборот отмечали, что работа по этой системе правильная, умственная, серьезная, служит упорядочиванию внутреннего мира ребенка, как бы мал он ни был. Два крайних взгляда существуют на эту систему и поныне.

М. Монтессори создала систему сенсомоторного развития детей, как она указывала тогда, с 2,5 до 7 лет. Основным ее элементом является «подготовленное пространство», в котором распределяются материалы для активизации познавательной деятельно-

сти и организуются упражнения для развития зрительного, слухового, тактильного восприятия, барического, стереогностического чувства, обоняния и вкуса. Она создала уникальный дидактический материал, который отличался «необыкновенной яркостью и красочностью выражения идей, небывалой одушевленностью», разработала формы и виды работы с ним.

Признано, что воспитание внешних чувств является наиболее оригинальной, остроумной и продуманной частью системы. Единодушно принималось также, что истинным открытием Монтессори является «утилизация» чувства осязания, которому никто из ее предшественников, не уделял должного внимания. Однако, при оценке специальной тренировки анализаторов, выражалось сомнение в ее развивающем эффекте: «У ребенка, получившего такое воспитание, осязание будет беднее, чем у слепого, слух – чем у музыканта, глаз – чем у художника», т. е. подчеркивалось, что нормальный ребенок ничего ценного не приобретет и, кроме того, «система упражнений, оправданная для умственно отсталых, эффективно тренируя элементы сенсорной культуры ребенка, существенно затрудняет формирование целостной картины мира, резко обедняет его воображение».

Наряду с подготовленным пространством система характеризуется и его разомкнутостью как в прямом, так и переносном смысле слова. Параллельно с сенсорными проводятся упражнения «практической жизни», уроки вежливости и тишины. Монтессори первая ввела в дошкольную подготовку детей раздел широкого ознакомления с окружающей жизнью. В работе с материалами она выделяла два основных этапа: 1) ввод ребенка в материал и 2) наблюдение за спонтанной деятельностью ребенка. При этом педагог осуществляет фиксированное наблюдение. Досто-

инством системы является хорошо разработанная техника педагогического процесса. В качестве *особенностей системы* можно выделить некоторые положения.

- Самостоятельный выбор деятельности и оформление ее результатов.
- Развитие у ребенка концентрации и поляризации внимания в процессе выполнения действий.
- Индивидуальный темп работы (никто никого не подгоняет, не говорит, что ты работаешь медленно).
- Упражнения по оказанию помощи другим и разрешение помочь себе (наряду с индивидуальной работой, работа парами и группой).
- Осознанность усвоения материала обеспечивается выполнением заданий на наглядно-практическом и теоретическом уровнях, которые органически связаны между собой.
- Наличие материалов для самоконтроля и проверки правильности выполнения заданий.
- Умение принимать во внимание своих одноклассников, дожидаться своей очереди, соблюдать тишину.

Самовоспитание, природное стремление детей к познанию себя и окружающего; предупреждение утомления, увлеченность, отсутствие какой бы то ни было принудительности; поиск нового и восторг открытия; добровольность, разнообразие деятельности; учет индивидуальных различий, – вот, что характерно для этой системы. Основное препятствие для детей на пути к знаниям – несоответствие педагогики растущей личности, в этом заключаются и возможные причины замедленного развития детей.

«Веди счет словам своим», – любила повторять Монтессори выражение Данте, поэтому ее систему иногда называют «молчаливой педагогикой». Здесь с ребенком «говорят» и «учат» его сами вещи, пред-

меты, само вещество и материя жизни. Знание, понимание скрыты в самом действии.

При жизни Марии Монтессори было издано 30 работ на 24 языках, организовано и проведено 20 обучающих курсов для учителей в различных странах. В настоящее время наблюдается возрождение данной системы во всем мире и ее «взросление» – не только для дошкольников, но и старшего школьного возраста. Наиболее крупные научно-практические центры Монтессори находятся в Германии, Голландии, США, Эквадоре, где осуществляется творческое развитие, сглаживание и устранение недостатков, обогащение содержания новыми средствами и методами работы, поиск форм распространения опыта.

Вальдорфская педагогика

Вальдорфская педагогика – это международное культурно-образовательное движение, основателем которого является **Рудольф Штайнер** (1861–1925) – философ, ученый, давший много новых импульсов к развитию не только в педагогике, но и медицине, искусстве, сельском хозяйстве.

Первая школа, а следом и детский сад при ней *Элизабет Грюнелиус*, возникла в 1919 г. в г. Штутгарт (Германия) при табачной фабрике «Вальдорф-Астория» по инициативе родителей, которые хотели, чтобы их дети учились по-новому (оба учреждения были закрыты национал-социалистическим режимом в 1938 г.). Первый контингент учащихся школы составляли так называемые педагогически запущенные дети рабочих.

Вальдорфская педагогика, позволяющая развивать художественные, интеллектуальные, нравственные задатки и религиозные переживания ребенка, создана под влиянием трудов И. В. Гете. Ее девиз:

«Принимай ребенка с благоговением, воспитывай с любовью, выпускай свободным!» В ее основе лежит *антропософия* (от гр. *sophia* – мудрость о человеке, любовь к человеку). Здесь человек рассматривается не как конкретно-историческое существо и не как совокупность общественных отношений, а как вне-историческое, вневременное и вечно постоянное явление.

Вначале вальдорфские школы возникали как частные, независимые от государства учебные заведения, существовавшие на средства родителей. С момента открытия и до сегодняшнего дня вальдорфская педагогика (как школа, так и детский сад) развивается во многих странах по инициативе «снизу» – в виде свободной общественно-государственной школы, хотя в основном финансируются государством. Успешно функционирует Международный союз вальдорфских школ. В нашей стране эта система стала известной с конца 80-х гг. XX в. Одни педагоги пытаются оживить, оздоровить некоторыми ее идеями существующие у нас педагогические подходы и методики, другие – нацелены на создание в ближнем или дальнем будущем целостных вальдорфских школ и детских садов.

Воспитание в вальдорфском детском саду поставлено так, чтобы избежать вмешательства в свободное естественное развитие ребенка и не нарушить равновесия его, еще погруженного в мечту, сознания. При этом воспитание не предоставляет ребенка самому себе, а берет на себя заботливое руководство подходящими для этого средствами примера и подражания. С помощью воспитания, которое считается с естественной последовательностью этапов развития формирующегося человека, достигается совершенно иное качество интеллектуальной жизни по сравнению с тем, что бывает при передаче готовых знаний. Понятия должны органически «вырасти» в челове-

ке, как и все остальное. Тогда они приобретают глубину, силу убеждения и оригинальность. Понятия, усвоенные лишь памятью, приходится часто, как тяжелый груз, волочить через всю жизнь. Воспитание в вальдорфском детском саду никогда не будет рассчитано на ранние плоды обучения, какое бы одобрение в обществе это не встречало. Здесь строго избегают перегрузки памяти, обучения чтению и письму еще до 1-го класса. Тем самым силы детства и «детскости» в их своеобразном значении сохраняются для дальнейшей жизни.

Существует несколько вариантов вальдорфской школы: гиганты в пригородах крупных городов, рассчитанные на 1200 детей; небольшие детские деревни; маленькие учреждения для детей, которым требуется душевный уход и забота; центры развития детей и взрослых. Каждая школа индивидуальна и, как правило, не повторяет другую. Ведь главные идеи вальдорфской педагогики – воспитание свободного и мудрого человека, торжество индивидуальности. В некоторых городах Германии родители записывают детей в вальдорфский детский сад и школу сразу после рождения.

В основу педагогики положен 7-летний цикл развития ребенка (возрастная периодизация Аристотеля), согласно которому ребенок в первый период склонен почти к слепому подражанию, поэтому задача педагога найти для него достойные образцы. Вальдорфская педагогика помогает каждому ребенку раскрыть свои внутренние творческие силы, развить все способности, дарованные природой, и реализовать себя. Да и на педагогику в привычном понимании этого слова данная система воспитания не похожа. Она открыто, свободно и естественно соединяет в себе философию и психологию, анатомию и физиологию, искусство и религию, природную и социальную жизнь.

Принципы вальдорфской педагогики:

- демократичность – партнерские отношения;
- отсутствие регламентации;
- коллегиальное руководство работой школы;
- эстетическая направленность;
- отказ от всех видов селекций и отметок успеваемости;
- тесная связь с родителями;
- ориентация в учебном процессе на развитие и настроение конкретного ребенка;
- принцип «вдоха-выдоха» – смена видов деятельности;
- принцип экономичности – исключение всего, что сдерживает духовное развитие ребенка в конкретный период.

Школы рассчитаны на 12-летний срок обучения. День в вальдорфской школе делится на три части. Первая – собственно урок, или занятия умственным трудом. Вторая часть дня отдана эстетическому воспитанию – занятиям музыкой, живописью, архитектурой, скульптурой, иностранными языками, эвритмией («одвиженная музыка» – особый вид искусства, синтез мысли и слова, цвета и музыки, движений тела и души). Третья часть дня – занятия ручным трудом (шитье, вязание, столярное и слесарное дело независимо от пола учащихся обязательны для всех). Выпускники вальдорфских школ, как правило, говорят на 2–3 иностранных языках (нередко выбирается для изучения русский), играют на музыкальных инструментах, пробуют себя в живописи, пении, танце, сценическом искусстве; умеют шить, печь хлеб, обрабатывать землю, могут построить дом, работать с глиной, деревом, металлом.

Троичный ритм учебного времени основан на трех сферах внутренней деятельности человека – мышлении, чувстве, воле. Если школа воздействует только на интеллект, у детей ослабевает сознание, грубеют

чувства, утрачивается воля. Человек только тогда гармонично развивается, когда все эти стороны воспитываются одновременно и равномерно. Поэтому в вальдорфских школах у каждого ребенка в системе упражнений работают голова (мозг, зрение, слух), сердце, руки и ноги. Здесь выработана методика и практика развития человека как единого телесно-душевно-духовного целого. Как определить, что доминирует у ребенка, когда он лепит фигурку любимого животного из глины, или по собственному чертежу строит дом, или эвритмичными движениями рисует превращение зерна в золотой колос?

Вальдорфские школы сегодня – ни в коем случае не элитарные. В них практикуется обучение в обычном классе детей с физическими недостатками, умственной отсталостью, что считается обоюдодоплезным. Это, прежде всего, социальная педагогика: отношение к растущему человеку как к центру Вселенной ставит его в положение неразрывного единства с окружающим миром. Каждый человек сам становится творящим центром, но и другого человека он наделяет таким же правом.

Преподавание предметов в школе ведется «эпохами», «периодами». Эпохи истории, математики, поэзии, биологии, физики и т. п. длятся от 4 до 5 недель, а рукоделие, кузнечное, ткацкое, переплетное дело – от 2 до 8 недель. (Этот метод применялся в школе С. Т. Шацкого, развивается у М. П. Щетинина и его последователей). Набор эпох, их длительность и последовательность зависят от возможностей преподавательского состава и желания родителей.

Обучение на уроках – это процесс результативного действия. Учитель излагает материал не рецептивным, а продуктивным методом, т. е. не дает готовых рецептов и определений, а сам продлевает вместе с детьми все, что предлагает им делать: рисует картинку к прочитанной сказке, составляет в походе-уроке

план местности, и у каждого в совместной деятельности рождается свой образец.

Один из главных методов вальдорфской педагогики – это образное изложение материала на любом уроке. Детей учат образно мыслить, сопереживать, сочувствовать, включая в процесс познания всего человека, его представления, фантазию, чувства; дают им возможность сотворить в рисунке, скульптуре, физическом опыте, музыке, танце продуманно-прочувствованный образ.

Общим законом для вальдорфских школ является гетеанистический метод познания. Буквально это означает познавать мир, познавая себя, и познавать себя, познавая мир. Понять себя, чтобы понять другого человека, увидеть многогранность и неповторимость его души, чтобы открывать разнообразие и красоту окружающего мира, особым, духовным зрением постигать тайны растительного и животного царства. Здесь высоко ценится способность детей удивляться, видеть чудо, поэтому в 1–5-х классах так много сказок, мифов и легенд.

В школах ведется преподавание истории различных религий, осуществляется свобода религиозного воспитания (по желанию родителей школа приглашает для одних учеников католического священника, для других – протестантского и т. д.). Наряду с классикой и природно-календарными праздниками в театральных постановках используются и библейские сюжеты.

Одной из трудностей вальдорфской системы является подготовка учителей. Учитель здесь – педагог и волшебник в полном смысле слова – ведь он один ведет все предметы с 1-го по 8-й класс и при этом должен видеть и чувствовать каждого своего ученика. В мире существует система подготовки учителей такой школы, но истинным мастером можно стать лишь при большой любви к детям.

Педагогическая модель С. Френэ

Модель Селестена Френэ (1896–1966) зародилась во Франции и являлась образцовой для всех направлений модернизации школы Европы и Америки в середине XX в. В настоящее время она переживает свое возрождение. Одним из принципов модели является приспособление школы к ребенку. Однако это такое приспособление, которое активизирует жизненную энергию ученика, способствует его духовному обогащению. Для этого необходим не только учитель как духовный опекун ребенка, но и соответствующая среда в качестве поля для его разнообразной творческой деятельности. При этом школа перестает быть комплексом классов, в которых дети слушают, читают, пишут, она преобразуется в детское предприятие, тесно связанное с жизнью. Класс сохраняется лишь как центр информации, где проходят собрания учащихся и учителей. Более значительную роль играют восемь лабораторий и мастерских, где дети занимаются различными видами деятельности:

- лаборатория с рабочими картами, словарями, справочниками и другими информационными материалами;
- лаборатория с конструкторскими и измерительными инструментами и приборами;
- лаборатория для экспериментальных занятий по биологии, химии и физике;
- лаборатория по выращиванию животных и растений, а также школьный приусадебный участок с ульями и фермами;
- мастерская для занятий типографскими и полиграфическими работами;
- мастерская с материалами для занятий художественным творчеством: рисованием, лепкой, различными видами ремесел, музыкой, фотографией, киносъемкой и аудиозаписью;

- мастерская для занятий по дереву и металлу;
- мастерская для ткацких, прядильных, швейных и кулинарных работ.

Пользуясь широкими возможностями, которые предоставляет подготовленная среда, ребенок создает свою собственную «литературу», свои собственные «учебники», произведения искусства и техники, сам изучает окружающие его явления, познает природу и общество. Все это происходит в атмосфере свободы выбора направлений, объектов и тем.

В развитии творческой личности ребенка Френэ выделяет три фазы:

проб и ошибок, или деятельность наощупь, когда ребенок повторяет действия, которые ведут к успеху, и избегает тех, которые ведут к неудаче;

упорядочивания, когда ученик, опираясь на накопленный опыт, начинает вводить определенный порядок в свои действия;

игры-работы, переходящей в работу-игру, когда через игру как типичный вид детской деятельности ученик готовится к работе и к реализации «серьезных» жизненных задач.

Свободная деятельность ребенка является его обучением. Это похоже на то, когда дома под руководством матери маленький ребенок учится говорить, систематически упражняясь в узнавании и назывании объектов из постоянно расширяющегося окружения. Обучение основано на всестороннем познании и переживании среды и одновременно на ее преобразовании по мере сил и возможностей ребенка.

В обучении чтению используется собственный опыт детей, ответы которых учитель записывает на доске. С его помощью дети пробуют читать, разделяя отдельные слова на слоги. Затем подготавливают текст к печати, пользуясь большими литерами шрифта, помогая при этом друг другу и успешно заменяя учителя. Работа по подготовке к печати текс-

та так захватывает детей, что обучение чтению и письму проходит без особых усилий, упражнения в этих видах деятельности приобретают игровой характер в виде забавы.

В подобных условиях осуществляется овладение и другими умениями и навыками. При этом работа ребенка всегда берет начало из его собственной жизни, из его ближайшего и все более расширяющегося окружения.

Метод Френэ опирается на применение многочисленных технологий. Селестен и его жена Элиз рассматривали свой опыт больше как метод, чем систему. Они считали, что создавая систему, необходимо основательно разработать ее теоретические основы, в то время как метод в широком понимании требует только творческого воображения, богатого опыта и внимательного изучения того, что нового появилось в данной области.

Основным периодом планирования является неделя. Работу планируют, начиная с 5-го класса, с учетом ежегодных экзаменов, исходя из их содержания. В понедельник каждый учащийся составляет индивидуальный план работы, внося в соответствующие рубрики индексы значащихся в рабочей карте видов работ, которые он должен выполнить по арифметике, геометрии, языку и орфографии. Для этих предметов имеется около 100 программ, собранных в одном томе. В рубрики по другим предметам вписываются планы и темы, которые учащийся должен выполнить самостоятельно или с другими учащимися, работая парами или группами. Темы разработок он выбирает для себя сам. На занятиях по истории учащиеся широко используют помощь учителя. В конце недели каждый учащийся обозначает в своем плане работы, что он выполнил и чего не сделал.

Несмотря на полную свободу, которая предоставляется ученику, к нему предъявляются и определен-

ные требования. Наряду с недельными рабочими картами и несколькими разновидностями индивидуальных планов, осуществляется общественный контроль, который обеспечивают стенгазета, а также около 1000 контрольно-исследовательских фишек по природоведческой, технической и художественной тематике. На каждой из них представлена проблема вместе с инструкцией по направлениям поисков и списком инструментов и материалов, необходимых для ее решения. Это своеобразный вид программированного обучения.

Модель С. Френэ занимает особое место среди дидактических систем главным образом потому, что она наиболее полно отражает в себе все принципы нового воспитания. Сочетая свободу детей со всесторонней заботой об их развитии, а также разнообразную творческую деятельность с высокими требованиями, эта система наиболее последовательно реализует идеалы современной педагогики, соединяя в себе достоинства альтернативных и традиционных подходов.

Особенности реформаторских концепций

- Преувеличение влияния спонтанной деятельности учащихся на их интеллектуальное и эмоционально-волевое развитие.
- Преобладание практических занятий над умственными.
- Процесс приобретения знаний рассматривается как второстепенный для развития мышления.
- Абсолютизация роли интересов учащихся при отборе учебного материала.
- Нарушение принципа систематичности.
- Одностороннее внимание к самостоятельной исследовательской деятельности учащихся.

Недостатки традиционной школы

- Поверхностное воспитание, основанное на дисциплинарных средствах.
- Вербализм в обучении.
- Преобладание репродуктивных методов.
- Развитие мышления рассматривается как побочный результат передачи знаний учащимся.
- Несоответствие содержания образования реальным потребностям жизни.

Сравнительный анализ традиционной школы и альтернативных систем

Дидактика традиционной школы в основном занималась анализом деятельности учителя, искала наиболее эффективные способы изложения, передачи знаний (модель Гербарта). Дидактика альтернативной школы (прогрессивистской) занималась вопросами организации самостоятельной работы учащихся (модель Дьюи).

Первые определяли содержание, формы и методы организации учебной работы, отводя учителю центральное место в системе «учитель – ученик». Вторые основное внимание концентрировали на ученике, учете его запросов, интересов и склонностей.

Одни отдавали предпочтение «искусственным методам» обучения – работе с книгой, другие – «естественным» – обучению в непосредственных контактах с действительностью.

В традиционной дидактике строго делят учебный материал на отдельные предметы, разделы и темы. Оппоненты выступают за целостное обучение, которое объединяет научную, художественную, техническую, культурную, коммуникационную и другие стороны жизни человека.

РАЗВИТИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ И РОССИИ

Археологические находки свидетельствуют, что постепенное заселение древним человеком современного типа (кроманьонцем) территории Беларуси началось 35–10 тыс. лет назад. Первые славянские племена появились здесь со второй половины I тысячелетия (VI–VII вв.). Культура и просвещение также имеют глубокие корни, и все новые и новые факты подтверждают это, одновременно отрицая нигилистические взгляды, как арийцев, так и целого ряда советских учебников по истории на культурно-историческое наследие белорусов.

Нязносны гонар тым, што робім сёння.

Дулю!

Вазьмі у звычай, сын герояў і багоў,
Не пагарджаць святым сваім мінулым,
А заслужыць яшчэ,

і вартым быць яго.

Ул. Караткевіч

Для древних славянских племен (дреговичи, кривичи, радимичи, древляне, поляне, волыняне и др.) было характерно изначальное отсутствие племенного эгоизма, широкая распахнутость по отношению к другим языкам и народам. Византийцы еще в X ст. называли русичей «дромитами», что означало подвижные, странствующие.

В восточнославянских племенах государственная власть складывалась в условиях существования не кровнородственных, а территориальных общин, в которых не было такого культа рода и племени, как в первых. В них легко принимали «чужаков», откуда терпимость к другим народам и их языкам, обы-

чаям, верованиям. Древняя Русь, государство с самого начала полиэтничное, мирно ассимилировала иноязычные племена и народы. Однако это не означает полной идентификации; каждое княжество имело отличную от других духовную культуру. Первые летописные сведения о племенном союзе кривичей относятся к 859 г.

Воспитание у древних белорусов было свободным, естественным и природосообразным, дифференцированным по полу и возрасту. По своим целям и форме оно носило практический характер. Детей обучали пахать, охотиться на зверя, владеть оружием, чтобы защищать родные поселения от нападения врагов, определенному ремеслу и др. Все это прививалось в процессе труда, при выполнении практических «уроков». Одним из главных средств воспитания была языческая религия. Особое значение придавалось обрядовым праздникам, ритуалам, заклинаниям, жертвоприношениям, посредством которых дети усваивали сложную систему взаимодействия с духами, явлениями природы, отношений между собой и со старшими, связи с родом и общиной. Обрядовые песни, танцы, игры, заповеди, ремесла несли культовое наследие, которое передавалось из поколения в поколение. Вплоть до XIX в. сохранялся обычай *дядьковання* – отдавать детей из богатых дворянских семей на воспитание в крестьянские для того, чтобы они лучше узнали жизнь. В Западной Европе, наоборот, сыновья нижестоящего феодала передавались на воспитание к вышестоящему – сюзерену.

В развитии политико-социальной и культурной жизни белорусского народа в соответствии с хронологической последовательностью и проблемой взаимодействия цивилизаций выделяются следующие периоды: Полоцкий, Великого княжества Литовского, Речи Посполитой, Российской империи, Советский и Постсоветский.

Полоцкий период (Киевская Русь) (вторая половина IX – первая половина XIII века)

Киевское древнерусское государство – важный этап в истории народов Восточной Европы. Полоцкий период часто отождествляется с ним как часть целого.

Полоцк был центром княжения кривичей, которое распространялось тогда чуть ли не на половину современной Республики Беларусь. Об авторитете руководителей этого государства говорит тот факт, что полоцкий князь Всеслав выбирался великим князем Киева. Полоцк стоял на великих международных торговых путях: рядом проходил знаменитый путь «из варяг в греки». Ежегодно здесь проводились три большие ярмарки, каждая по две недели. В город съезжались купцы из самых разных стран и привозили не только свои товары, но и, конечно, новости со всего света.

Существуют многочисленные данные, что христианство начало распространяться на этих землях еще до официального крещения. Русь трижды осаждала Константинополь – в 866, 907, 941 гг. Во всех походах участвовали и полочане. Это не были обычные разбойничьи набеги, заканчивались они заключением мирных договоров, установлением новых торговых и государственных отношений.

Официальное принятие христианства в 988 г. в Киеве (по другим данным в Корсуне) при Владимире Святославовиче, прозванного Красное солнышко, и в 992 г. в Полоцке и Турове способствовало распространению азбуки, разработанной болгарскими монахами Кириллом и Мефодием на основе греческого алфавита с учетом звуков славянского языка *ж, ч, ш, щ*. Вместе с новой религией на Русь проникли книги

священного писания и полусветского содержания, некоторые элементы более высокой материальной византийской культуры. Влияние христианской церкви, бесспорно, оказало огромное влияние на развитие строительства, архитектуры, скульптуры, прикладного искусства, музыки, живописи. Стали развиваться новые ремесла, связанные с постройкой и оформлением храмов, изготовлением различных материалов, посуды и пр.

Нравственно-воспитательный эффект древней живописи достигался тем, что икона не рассматривалась как произведение искусства в современном понятии и общение с ней предусматривало активную внутреннюю творческую работу человека. Иконопись выполняла в известной степени роль философии, отчасти поэзии и литературной критики и была, пожалуй, одним из самых сильных по своему воздействию средств воспитания народа. Цвет и предметные изображения были символичны, они несли в себе скрытое значение. Например, Серафим в переводе с греческого обозначает «алый», «пылающий», поэтому его всегда изображали в красном. Змея – это мудрость и одновременно воплощение зла; крылатые существа – символ неба, солнца, света у древних славян; птицы бьются со змеями – добро одолевает зло.

Новая вера пришла на белорусские земли непосредственно из Византии. Это случилось еще до официального раздела христианства на восточное и западное течения, который произошел в 1054 г. Окрестившись по греческому обряду, предки не чувствовали враждебности к верующим-латинистам. Даже в XII ст. здесь продолжали переписываться и расширяться жизнеописания римских святых.

Распространение христианства было в целом довольно мирным, хотя и есть весьма драматические свидетельства. Известная фраза князя Владимира «Кто не со мной, тот против меня» для многих про-

звучала смертным приговором. (Наиболее ярко драматизм этих событий запечатлен в балете А. Мдивани «Страсти» (Рогнеда). Язычество несло в себе много светлого, от которого нелегко было отказаться. Полоцкие князья, понимая это, тем не менее трезво оценивали преимущества христианства для государства и народа. Нравственные идеалы, сложившиеся в эпоху язычества, в основном совпадали с христианскими (или новые подводили под старые). Языческие традиции сильны в нашем обществе до сих пор; и сейчас бытует мнение о белорусах как языческих христианах.

Эффективным средством, которое использовала церковь для воспитания населения в нужном ей духе, была исповедь. Специальные руководства для священников о том, как надо проводить исповедь, содержали перечень грехов и полагающие за них наказания (чины покаяния в требниках). В чинах покаяния особое внимание обращалось на индивидуальный подход к человеку: «Все едины во грехе, но не всех следует мерить одною мерою». Ценные практические наблюдения по воспитанию и самовоспитанию можно найти в поучениях монахов о том, как надлежит молиться, которые накапливали большой опыт психологического самонаблюдения.

Создание школ и переписывание книг начинается в X–XI вв. Распространению грамотности способствовало то, что направляемые из Византии духовные лица часто были славянами или греками, знавшими славянский язык. Надо заметить, что у западноевропейских народов, которые восприняли христианство из Рима, языком письменности до XVII в. был непонятный широким народным массам латинский язык. В Киевской Руси языком письменности стал не греческий, а славянский язык, что значительно облегчало распространение грамотности. В связи с этим уровень культуры древнерусского государст-

ва в XI–XIII вв. был выше, чем в других крупных государствах Западной Европы. Об образованности жителей этой земли свидетельствует, к примеру, такой факт: дочь Ярослава Анна (внучка Рогнеды), вышедшая замуж за французского короля и правившая страной некоторое время после его смерти, читала и писала на русском и латинском, тогда как муж ее был неграмотен (эти события нашли отражение в художественном кинофильме «Я, Анна, королева Франции»).

Древнейшие памятники белорусской письменности датируются X в. Это надписи «Гороушна» на глиняной посуде, найденной археологами под Смоленском, и на печатке князя Изяслава, сына Рогнеды. Одновременно они являются и самыми древними памятниками Восточной Европы. Берестяные грамоты, обнаруженные при раскопках Новгорода, оказались характерными не только для этого места. Аналогичные находки были сделаны и в других местах, в том числе и в белорусских городах: Витебске, Мстиславле. Открытие берестяных грамот убедительно доказало, насколько широко на Руси была распространена грамотность. Изучение же их содержания дало возможность определить социальную принадлежность авторов. Выяснилось, что грамотными были не только лица духовного звания и феодальной администрации, но и представители широких слоев посадского населения. Берестяные грамоты – это документы бытового назначения: частные письма, хозяйственные записи, учебные упражнения. В письмах можно найти разные просьбы, начиная от покупки масла до предложения выйти замуж. Более того, процент духовенства среди авторов грамот оказался очень невысоким. В настоящее время этот массовый источник (около 700 грамот) в сочетании с анализом граффити, надписей на бытовых предметах, с большей достоверностью позволяет решить один из кар-

динальных вопросов древнерусской культуры – об уровне грамотности отдельных социальных слоев.

Европейские страны, и особенно Византия, были прямыми наследниками античной школьной системы. Ее традиции оказались настолько сильны, что сумели противостоять стремлению церковной ортодоксии полностью отказаться от «нечестивой» школы. Однако на Руси славянское язычество в отличие от языческой античности не имело традиций школьного книжного образования. Поэтому сравнение отечественной и европейской систем обучения в раннем средневековье с очевидностью показывает разницу между этими двумя культурными феноменами – сравнительно более размытые границы понятия «школа» на Руси и жестко очерченные контуры западноевропейской школьной системы.

Школы грамоты в Древней Руси, как в Византии и других странах, были платными и содержались за счет имущих горожан, посылавших своих детей на учебу. При церквях и монастырях учреждались училища для подготовки духовенства и грамотных людей, необходимых для управления государством.

В целом педагогическая мысль Древней Руси была направлена не на проблему обучения, а на проблему воспитания человека, когда ребенок не рассматривался в качестве особого объекта воспитания. В средневековой литературе весь мир представляется как школа, где человек учится и воспитывается всю жизнь. По словам историка и искусствоведа С. С. Аверинцева, человек того времени смотрел на явления живой природы как на учебные пособия по курсу нравственности. В древнерусской языковой традиции возникло несколько смысловых вариантов слова «жизнь»: *жизнь* – вечная, божественная, духовная; *житье* – жизненный процесс; *живот* – физическая жизнь; *житие* – социальная жизнь.

Одновременно с появлением письменности на

Руси начали распространяться первые учебные пособия для овладения грамотой – азбуки. Обучение начиналось с заучивания наизусть всего алфавита, затем переходили к чтению (складыванию) слогов и только потом к чтению текста. Первым связным текстом, прочитанным учеником, была обычно Псалтирь (часть Библии). В качестве школьных учебников служили также Часослов и Апостол. Переход от одной книги к другой означал переход в следующий класс и сопровождался особой торжественностью: учащийся приносил в школу горшок сваренной каши, сверху залитой медом и присыпанной монетами. Учитель в этот раз не так придирчиво проверял домашнее задание, собирал деньги, после этого все доставали ложки и дружно «уплетали» кашу. Затем пустой горшок выносили на двор и разбивали его на черепки. Успехи того или иного школьника характеризовались тем, сколько горшков каши он съел.

Обучение чтению и письму не составляло в Древней Руси единого процесса: письму учили не только позже, чем чтению, но и не всех. Книжный церковнославянский язык, на котором велось богослужение, не только вынуждал к выговариванию каждой буквы, но и содержал звуки, не встречающиеся в разговорной речи. При господстве так называемого «уставного» и «полууставного» книжного письма (т. е. письма крупного и четкого геометрического рисунка с отдельным написанием каждой буквы) функцию прописей могла выполнять азбука, предназначенная для обучения чтению. Переписчики ценились очень высоко. О культурном уровне государства говорит то глубокое почтение, с которым люди того времени относились к книге. Книжный фонд Киевской Руси составлял 130–140 тыс. экземпляров.

На белорусских землях пользовались популярностью сборники «Измарагд» (изумруд), «Изборник», «Златоуст», «Поучение Владимира Мономаха де-

тям». Сочинение киевского князя Владимира Мономаха (1053–1125) носит в первую очередь политический характер. Написано оно не для малых детей, как это часто изображается в педагогической литературе. Дети Мономаха и «ин кто», т. е. другие читатели поучения, – это взрослые люди. Автор не религиозный проповедник, а князь, воин, ответственный за свой народ, за оборону своей земли. Его поучение обращено к воинскому сословию, его педагогика – для отроков-дружинников. Параллельно с наставлениями христианского характера через все сочинение проходит мысль о необходимости активной деятельности в жизни человека. Все автобиографические примеры должны были, по мысли Мономаха, внушить главное – не ленитесь, трудитесь неустанно, честно и достойно, защищайте родную землю, не жалея сил и жизни. Он призывает быть защитниками вдов и сирот, не давать сильным губить человека, к старшим быть почтительными, к сверстникам – приветливыми. Богу надо угождать, писал Мономах, не отшельничеством, не постом, а добрыми (хотя бы и малыми) делами. Необходимый вид труда для правителя – «книжное учение». Он приводит в пример своего отца Всеволода, который изучил пять языков. И сам Владимир Мономах был человеком, хорошо знавшим книжность, о чем говорят многочисленные цитаты и литературные реминисценции в его «Поучении». Для воспитательных целей использовались также рукописные «Жития святых», так называемые патерики.

Огромное влияние на развитие просвещения XII ст. оказала **Евфросиния Полоцкая** (1110–1173), одна из самых образованных женщин Европы того времени. Она, 12-летняя княжна Предслава, внучка легендарного полоцкого князя Всеслава Чародея, отреклась от светской жизни, тайно уйдя от родителей в монастырь и приняв там постриг. Ей надоели войны,

которые часто вели между собой Полоцк, Киев, Новгород. Дело просвещения и науки она считала для себя более значимым, чем замужество. В «миру» для этого возможности были крайне ограничены. В монастыре она взяла себе имя Евфросиния и занялась переписыванием книг. В основном это были святыя книги, фрагменты византийских хроник и отечественных летописей, естествоведческих трактатов и популярных сборников афоризмов. Она сложила полоцкую летопись, писала стихи, переводила литературу с греческого и латинского, была автором двух монастырских уставов, собрала богатую библиотеку. После смогла заинтересовать сестер Гориславу и Звениславу, продолживших ее дело. Евфросиния не спряталась за высокими монастырскими стенами от светских хлопот, наоборот, принимала активное участие в культурной и политической жизни полоцкой земли. В организованной ею школе при монастыре юные полочане кроме чтения, письма, цифири (счета) и пения изучали греческий, а возможно, и латинский язык, приобретали сведения о природе, медицине, риторике и из других областей знаний.

Евфросиния вела переписку с Византией. Она была в родстве с византийским императором Мануилом Камниным (международные, междинастические браки способствовали укреплению связей между государствами). Побывав в Царьграде-Константинополе, она получила от него в подарок образ эфесской Божьей матери, которую согласно легенде создал один из 12 апостолов Христа – Лука. Евфросиния привезла этот образ в свой монастырь, и он стал реликвией для христиан. Именно им благословляли на свадьбе молодых – великого князя Александра Невского и племянницу Евфросинии Полоцкой Александру Брачиславовну.

Во время паломничества в Иерусалим Евфросиния заболела и умерла там. Первоначально ее похорони-

ли в монастыре Святого Феодосия, затем останки были переданы в Киево-Печерскую лавру, а сейчас находятся на родной полоцкой земле – в Спасо-Евфросиниевском монастыре, который она основала. Православная церковь приравнила первую просветительницу белорусской земли Евфросинию Полоцкую к лику святых.

Весьма притягательной личностью в истории культуры того времени является **Кирилл Туровский** (1130–1182), автор многих речей («слов»), проповедей, поучений и молитв, выдающийся поэт, философ и проповедник, родом из Турова, что на Полесье. Туров был одним из крупнейших древних центров письменности и летописания, первое упоминание о нем относится к 980 г. Часть туровских записей включена в Киевские и Галицко-Волынские летописи. Летописи – это открытие восточнославянской христианской культуры; они свидетельствуют о становлении исторического сознания народа. В Турове был храм, близкий по архитектуре соборам Киева и Владимира. При дворе местного князя служили богатые и высокообразованные греки.

Здесь было основано одно из первых епископств Древней Руси (около 1169). В 60-е гг. XIX в. в Турове обнаружили Евангелие XI в. Кирилл стал третьим епископом города. Писатель В. Короткевич охарактеризовал его так:

Юноша, который идет в монахи, жизнелюб, который идет в аскеты аж до того, что замуровывается в башне. Поэт, который собирает в бискупы и всю силу своего красноречия отдает «сказаниям» и «словам». Это не самоучка, а образованный мастер, глубоко знавший произведения Гомера, Аристотеля, Платона, великолепно владевший, помимо славянского, греческим языком и разными литературными жанрами.

Проповеди (обращения) принадлежат к разряду

торжественного красноречия. Появление в XII в. цикла таких обращений было великим событием в истории ораторской прозы Древней Руси. В каждом слове последовательно развивается одна и та же тема: воспевание праздника, объяснение его религиозного содержания, воспоминание о событии, в честь которого этот праздник установлен. Помимо блестящих проповедей, в литературное наследие Туровского входят и поучения. К примеру, «Повесть о душе и теле» (слепом и хромом) – это аналог, приближенный к версии с Вавилонского Талмуда. В основу повести положена широко известная в свое время притча – разговор императора Антония с раввином.

Со времен Киевской Руси из рукописи в рукопись переписывалось «Слово о том, яко не забывати учителей своих» Туровского:

Если и научился от простого человека, не от иерея, то держи в своем сердце и уме память о нем до исхода души своей ... Непомнящие же, откуда добро познали, те подобны голодному и измершему зимой псу, которого согрели и накормили, а он начал лаять на согревшего и накормившего его.

Еще в глубокой древности Туровского называли «Златоустом, который больше всех засветил нам на Руси». Память о нем начали чтить сразу после смерти, а вскоре он был канонизирован, и уже в XIII в. поклонение Святому Кириллу распространилось далеко за пределы княжества. Один из первых известных вариантов его жизнеописания относится к XV в. Многие слова, молитвы и притчи Туровского переписывались в народе вплоть до XIX в.

В XIV–XV вв. на древнерусских землях жанр проповеди приходит в упадок. Единственным представителем церковного красноречия в это время стал выходец из Болгарии митрополит *Григорий Цамблак*, творческое наследие которого принадлежит восточным и южным славянам.

Литературная деятельность Кирилла Туровского оказала значительное влияние на культурные традиции Беларуси. Основатель белорусского языкознания и литературоведения, академик *Евфимий Федорович Карский* (1861–1931), ректор Варшавского университета с 1905 по 1910 г., в разное время профессор Киевского, Московского и Петроградского университетов, в трехтомном труде «Белорусы» (I том – сведения по истории и археологии, II том – фонетические, морфологические и синтаксические явления языка, III – белорусская литература) отчетливо показал культурно-историческую преемственность средневековой Беларуси и Древней Руси. Максим Богданович называл культуру периода Киевской Руси материнской и писал, что белорусский народ, целиком войдя в Литовское государство, развивался, как и прежде, на старом корне, создавая тем самым культуру независимо от культуры великорусской и с самого начала отличную от нее.

Среди белорусских просветителей того времени известны имена *Клименты Смолятича*, *Аврамия Смоленского*, *летописца Митрофана* и *священника Евгения*.

В первой половине XIII ст. в юго-восточную Русь ворвались монголо-татары. В 1240 г. был полностью разрушен Киев. Во множестве гибли культурные ценности, горели книги, самых лучших мастеров уводили в рабство. Монголо-татарское нашествие нарушило естественное экономическое и политическое развитие древнерусского государства, нанесло непоправимый удар зарождавшейся школе. 250 лет на покоренных землях жизнь шла в условиях иноземного гнета, вражеских набегов, многие из которых по своей силе не уступали нашествию Батыя. Русская церковь была освобождена от выплаты дани Орде и других повинностей, что давало возможность сохранять некоторые культурные центры. Однако книги домон-

гольского периода были написаны красивым почерком на пергаменте отличной выделки, богато орнаментированные; со второй половины XIII в. – на грубых листах, без декора, корявым почерком. Следствием монголо-татарского ига стало прекращение связей с другими странами, поставившее Древнюю Русь на продолжительное время в культурную изоляцию. Регулярная школа стала необязательной. Как отмечал известный историк В. О. Ключевский, «грамотность не входила в состав общеобразовательного воспитания, как необходимое образовательное средство; она причислялась к техническим промыслам и рукоделиям, к «механическим хитростям». Тем не менее множество профессий требовало знаний грамоты и счета.

Земли Беларуси не были завоеваны монголо-татарами и никогда не подчинялись Золотой Орде. Исторический процесс здесь не нарушался (примером может служить существование веча – института средневековой демократии в противовес азиатской деспотии), также как и культурное развитие. Одна из версий о возникновении названия «Белая Русь» связана именно с этим периодом, что означало чистую, вольную, не занятую врагом часть Руси.

Период Великого княжества

Литовского

(середина XIII – вторая половина XVI века)

С момента установления на Руси монголо-татарского ига, земли, на которых развивалась белорусская народность, вошли в состав образованного Великого княжества Литовского. Оно стало одним из крупнейших государств Европы, простираясь от Балтийского моря на Западе до Можайска, Калуги, Тулы

на востоке; от верховьев Волги на севере до причерноморских степей на юге. Основная военная угроза княжеству исходила не от монголо-татар, а от крестоносцев, рыцарей Ливонского и Тевтонского орденов. С 1345 по 1377 г. состоялось 100 битв с крестоносцами.

Государственным языком служил белорусский. На этом языке работала канцелярия великого князя, на нем велась переписка со странами Восточной Европы и частично с Польшей, только в дипломатических отношениях со странами Западной Европы по-прежнему в качестве официального языка употреблялся латинский. Государственный статус белорусского языка был потерян в 1697 г., но до конца XVIII в. он все же существовал как язык книжной культуры, в униатской церкви им пользовались вплоть до отмены унии в 1839 г. Следует подчеркнуть, что литовский язык никогда не был государственным в ВКЛ, а земли, которые в настоящее время стали называться Литвой, в прежние века носили названия Аукштация и Жемайтия. Смысл слова «литвин» как обозначение жителя княжества не соответствует слову «литовец» как обозначение национальности. Вильно – столица Великого княжества Литовского превратился в «чисто» литовский город Вильнюс только в 1939 г. в связи со сталинским переделом территорий.

На белорусском языке увидели свет все своды законов: Вислицки Статут 1423–1438 гг., Судебник Казимира Ягайловича 1468 г., Статуты 1529, 1566, 1588 гг., Трибунал 1486 г., а также огромное количество документов (несколько сотен томов архивных материалов).

Татарские рукописные книги (аль-китабы), написанные по-арабски, но разговорной белорусской речью, представляют собой уникальные памятники стародавнего белорусского языка, потому что араб-

ский алфавит в отличие от кириллицы и латиницы точно передает особенности звучания речи. По аль-китабам видно, что в основе современного русского языка лежит старый белорусский (каждый человек сейчас понимает написанное по-белорусски в средние века и абсолютно не улавливает смысл прочитанного на старославянском, на котором тогда говорили русские).

Франциск Скорина (1490–1541, по другим сведениям 1486–1551) стал первым среди всех восточнославянских народов «в лекарских науках доктором и доктором свободных искусств». По образованности и культуре его можно поставить в один ряд с такими современниками, как Николай Коперник, Франсуа Рабле, Эразм Роттердамский, Мартин Лютер. Скорина владел многими языками: греческим, латинским, польским, итальянским, древнееврейским, чешским, литовским, старославянским, русским. Первую ученую степень он получил в Краковском университете. Защита докторской диссертации по медицине в одном из старейших университетов Европы – Падуанском (Италия) была из ряда вон выходящей, так как это была первая бесплатная защита в истории университета. Исключение было сделано только из-за особых ученых достижений претендента. Франциска представили членам ученого совета как очень образованного, но бедного юношу. Скромно и вежливо он попросил разрешения держать экзамен бесплатно. Обычно соискатель докторской степени нес огромные финансовые затраты. Для того чтобы быть допущенным к защите, необходимо было купить одежду всем главным участникам церемонии, подарить им по золотому перстню, а после завершения церемонии устроить дорогой банкет. Можно представить себе, какое сильное впечатление произвел на членов ученого совета Скорина, что они не только пошли на создание прецедента, но и в зеле-

ную вазу не опустили ни одного шара, что обозначало бы голос «против». Все шары находились в красной вазе, и это означало «единогласно». Сейчас в Падуанском университете находится портрет Скорины рядом с Галилеем, Коперником и другими знаменитыми людьми.

Ф. Скорина видел, что Европа была более образованной в то время, чем его родина, и он хотел, чтобы и в восточных землях было больше лучей просвещения. 6 августа 1517 г. в Праге впервые на русском языке он издает 23 книги Библии с комментариями и Псалтирь на славянском. (Характерно, что Псалтирь он сравнивает с народным инструментом – гусями). Надо отметить, что деятельность русского первопечатника *Ивана Федорова* началась на 47 лет позже, в 1564 г., совместно с белорусом *Петром Мстиславцем*, хотя еще не так давно говорили и даже сочиняли книги типа «Франциск Скорина и другие последователи Ивана Федорова».

Для того чтобы снять с Библии одежды «божественности» и показать, что книга – творение рук человеческих, нужно было перевести ее на живые языки европейских народов. Три года спустя в Вильно он продолжает работу по изданию книг на белорусском языке. Выходят Апостол и Малая подорожная книжица. Издание книг на белорусском языке, по мнению Скорины, имело решающее значение в развитии просвещения и культуры – «все доброе и злое в обществе идет от родного языка».

В предисловии и комментариях к Библии Скорина показывает пути и средства изучения семи свободных искусств: грамматики, риторики, диалектики, музыки, арифметики, геометрии и астрономии (основное содержание образования в средние века). Для каждого из предметов он указывает соответствующие книги и разделы Библии. Так, основные сведения по арифметике содержатся в четырех книгах Моисея,

для развития счета он предлагает использовать порядковый ряд псалмов; по вставленному им календарю можно было учиться определять время солнечного затмения и подсчитывать разные церковные и светские праздники. Геометрию он рекомендует изучать по книге Иисуса Навина, в которой даются описания различных земель – Египта, Междуречья, Финикии, Иерусалима, Сирии, Аравии и др. К семи свободным искусствам Скорина предлагает добавить изучение истории и добродетельности, материала по которым в святых книгах предостаточно. Реальные земные потребности человека занимают самое важное место в размышлениях Скорины. Самопознание, изучение внутреннего мира человека он считает главным как в интеллектуальной деятельности, так и в моральном совершенствовании.

Книги Скорины по оформлению превосходили не только предшествующие церковно-славянские, но и современные ему венецианские книги, считавшиеся эталонами издательского дела. Украшенные красочными гравюрами, со вкусом выполненными заставками, они выглядели значительно лучше и более поздних западноевропейских изданий. Сейчас его работы находятся в разных странах мира.

История не сохранила подробностей жизни Скорины, но время не стерло из памяти его имя, оно донесло до наших дней его книги, гравюры, мысли, идеалы:

Понеже от при рождения звери, ходящие в пустыне, знают ямы своя; птицы, летающие по воздуху, ведают гнезда своя; рыбы, плавающие по морю и в реках, чуют виры своя ...также ж и люди, где зродилися и скормлены... к тому месту великую ласку имеют.

Франциск Скорина – великий белорусский просветитель эпохи Возрождения стоит в одном ряду с Леонардо да Винчи и Альбрехтом Дюрером.

Среди гуманистов эпохи Возрождения видное место принадлежит **Николаю Гусовскому** (1480–1540).

По решению ЮНЕСКО в международном масштабе отмечалось 500-летие поэта белорусской народности. Его сравнили со звездой, которая блуждала по чужим орбитам. Именно Гусовский, выступая в эпоху расширения идей гуманизма в Европе со своими художественными произведениями, стал носителем новолатинской поэтической традиции. Его произведения по своей тематике и идейному содержанию существенно отличались от произведений античной, средневековой традиции старолатинистов, корифеев Вергилия, Горация, Цицерона. Известным дошедшим до нас произведением Гусовского является поэма «Песня про зубра», написанная на латинском языке не случайно, потому что это был язык международного культурного общения, и произведение, созданное на нем, могло иметь более широкий круг читателей. «Песня про зубра» была написана в Риме по просьбе Папы, (Николай Гусовский находился в составе польской миссии от Великого княжества Литовского), под впечатлением боя быков, на котором он присутствовал.

Другим известным поэтом-латинистом того времени был **Ян Вислицкий** (1480–1520), автор поэмы «Прусская война», в которой рассказывается о битве под Грюнвальдом в 1410 г. и ее участниках.

Великокняжеский указ, который вошел в историю под названием Александров привелей, стал своеобразной конституцией ВКЛ. Этим документом ограничивалась власть великого князя и повышалась роль Рады, определялись основы гражданского и уголовного права. Широко известно, что конституция США – одна из первых в мире, однако Александров привелей был принят в 1492 году, когда Колумб еще только открывал Америку.

В целом культура и образование в период Великого княжества Литовского носили прогрессивный и, в частности, ярко выраженный белорусский характер.

Период Речи Посполитой (1569–1795)

Согласно Люблинской унии (военно-политический союз) 1569 г. Польша и Великое княжество Литовское объединились в одно государство – Речь Посполитую. Уния была объективной необходимостью, но она означала переход от прежней конфедерации с Польским королевством к федерации с политическим и культурным преобладанием Польши.

Шляхетская Речь Посполитая почти непрерывно вела тяжелые войны с 1648 по 1717 г. Они несли громадные бедствия, а порой и полное разрушение, сказывались на уменьшении количества населения, пагубно отражались не только на экономической, но и культурной жизни. (События этого времени ярко запечатлены в эпической кинокартине Анджея Вайды «Потоп».) Так, в одном из документов, относящихся к 1655 г., указывалось, что в Шкловском уезде «станции и волости, села и деревни разорены и сожжены, и хлеба никакого не сеяно, крестьяне пошли в Русь, потому что им жить не у чего». Подобная картина наблюдалась по всей территории Беларуси. В 1660 г. практически до последнего строения были уничтожены Брест и Пинск. В постановлении сейма 1661 г. указывалось, что Ошмянский повет «вконец разрушен неприятелем, Браславский – разрушен вражеской армией, Гродненский – в результате военных действий обращен в руины и преобладающая часть его сожжена, Слонимский – почти дотла сожжен и разграблен неприятелем, а также разорен постоянными переходами войск». Здесь же констатировалось, что до основания разрушен Минск, а его мещане полностью погибли. В результате «кровавого потопа» (так современники называли военные события середины XVII в.) большинство городов Беларуси оказались в запустении и погиб каждый второй жи-

тель (по официальным данным, в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. погиб каждый четвертый).

Новый период государственности связан не только со значительными переменами в социально-политической сфере, но и изменением мировоззрения. Образование и педагогическая мысль активно развивались во всех направлениях христианства, которые были достаточно широко представлены в это время в Беларуси: православие, католицизм, униатство, протестантство. Наиболее бурно развивались *католические школы*. Они были представлены иезуитскими коллегиями, базилианскими, доминиканскими, школами каноников, кармелитов, бернардинцев, сионеров, пиаров и других католических орденов. Это были добротные здания, хорошо оборудованные помещения, в которых работали высококвалифицированные педагогические кадры. Виленский иезуитский коллегий, открытый в 1570 г., через восемь лет был реорганизован в академию, а на следующий год (1579) стал университетом, первым в Восточной Европе. Ректор академии блестящий проповедник *Петр Скарга* поддержал унию, что еще больше расширило полномочия университета.

С целью привлечения к католицизму местной молодежи обучение в этих учебных заведениях велось не только на латинском, польском, но и на белорусском языке (Несвиж, Орша, Берестье, Городня, Бобруйск, Могилев, Слоним, Витебск, Пинск, Мстиславль и др.). В некоторых из них преподавался также французский и немецкий языки. Одновременно учащиеся получали исторические, географические, математические и природоведческие знания. Со второй половины XVI в. стали появляться арианские школы: в Клецке, Любче, Лоске, Несвиже, Новогрудке и др. Школа в Ивье называлась академией, в 1585–1593 гг. ее ректором был *Ян Намысловский*.

Женские монашеские ордены активно начали действовать со II половины XVII в. – бернардинки, бенедиктинки, бригитки, доминиканки, кармелитки, сестры-визитки и сакраментки. Последние два ордена осуществляли светско ориентированное образование во французском стиле.

Протестантские школы были представлены кальвинистскими, лютеранскими и социнианскими учебными заведениями по имени основателей протестантских течений: француза Ж. Кальвина (1509–1564), немца М. Лютера (1483–1546), итальянского и польского теолога Ф. Социна, идеолога антитринитаризма. Протестантские проповедники начали вести свою деятельность в Беларуси с 1545 г., хотя идеи лютеранства стали проникать еще в начале XVI в. Активизация Реформации в различных ее течениях способствовала дальнейшему росту гуманизации и просвещения.

Кальвинизм получил наиболее широкое распространение на восточных землях Беларуси. В связи с тем что этой религии стали придерживаться такие богатые князья и магнаты, как Радзивиллы, Сапеги, Глебовичи, Ходкевичи, Валовичи, Кишки, то у протестантского духовенства было достаточно средств для открытия школ практически в каждом городе и крупном местечке. Первой школой подобного рода является Виленская, основанная в середине XVI в.

В начале следующего столетия, когда в Беларуси широко развернулась контрреформация, количество протестантских школ сокращается, тем не менее в 1617 г. Я. Радзивилл основывает в Слуцке кальвинистскую школу-лицей – одно из старейших учебных заведений Беларуси (с 1788 – публичное евангелическое училище; с 1809 – уездное училище; с 1827 – гимназия; в 1868–1918 гг. – классическая гимназия). Слуцкий кальвинистский лицей готовил духовных лиц и учителей. Обучение в нем длилось 10 лет,

современники называли его «Слуцкими Афинами». В протестантских школах не все учебные дисциплины преподавались на белорусском языке, однако его изучение в качестве специального предмета считалось обязательным. Выпускники этих школ хорошо знали исторические и духовные традиции родного края, стремились работать для его блага.

Для православных феодальная эксплуатация усугублялась национальным и религиозным гнетом. Речь Посполитая вела жестокие войны с Московией. В связи с этим православные жители белорусских земель, духовно подчинявшиеся московскому митрополиту, считались государственными изменниками. А те, кто отрекся от православия и стали католиками, казались предателями в глазах православных. Взаимные претензии приводили к столкновениям. Власти Польши хотели, чтобы православные, сохранив свои обряды, подчинялись не московскому митрополиту, а папе римскому. Одни согласились, другие отказались. Часть белорусских магнатских и шляхетских родов пришла в католичество непосредственно из язычества еще во времена первых миссий в XI–XII ст. За два крещения (1252, 1387) значительная часть знати повернулась к католицизму. Усиление его притягательности было связано с опустением торгового пути «из варяг в греки», падением Константинополя, переориентацией политики на более тесные связи и отношения с западными странами.

Борьбу против окатоличивания и ополячивания местного населения вели братства, которые создавались при православных церквях и назывались по их имени. Братства имели свой устав, состояли из ремесленников, мелкого купечества, крестьян, мещан, интеллигенции. Все вопросы решались на собраниях коллегиально, большинством голосов (хотя руководящую роль играли зажиточные братчики), избир

аемое руководство отчитывалось перед собранием. При братствах создавались *православные школы*.

Польские короли вынуждены были считаться с авторитетом братств, удовлетворять их требования о выдаче грамот на устройство школ, превращение некоторых монастырей в училища. История братских школ началась в 1584 г., когда по просьбе виленских мещан король дал им разрешение на «сбудоуваньє школ, на выхованьє людей в письме умелых». Так была создана первая белорусская братская школа в Вильно (украинская братская школа открылась в 1586 г. во Львове), которая даже после заключения Брестской унии (союз православных и католиков) в 1596 г., когда иезуиты и униаты повели наступление на православные школы, росла и укреплялась. В 1675 г. король Владислав IV дал ей «привелей», по которому она выделялась из всех братских школ: только ей и Киевской коллегии (академии) дано было право учить по-гречески и по-латыни.

В 1589 г. в Могилеве было создано православное братство скорняков. В Минске было семь братств, важнейшие из них – Шпитальное и Петропавловское, при каждом имелась школа. Братские школы и типографии существовали также в Могилеве, Бресте, Пинске, Орше, Ивье, Несвиже, Слуцке, Мстиславле и других городах. По организации учебно-воспитательной работы братские школы не только не уступали, но и во многом превосходили западноевропейскую школу. В то время они были самыми демократичными и передовыми, бессловными, осуществляли тесную связь с родителями и общественностью. Каждый член братства имел право посещать школу с целью ознакомления с ее работой. Отдавая ребенка в школу, отец составлял с ректором договор, в котором указывалось, чему его будут учить, а также определялись обязанности родителей по отношению к школе.

В школу принимали только мальчиков. Учащиеся не имели выходных дней: по субботам повторяли выученное за неделю, по воскресеньям проводились беседы о праздниках и правилах поведения, выступления школьных музыкантов, хора и пиитов. Посещение учащихся проверялось, за пропуски наказывали вплоть до исключения, хотя физические меры воздействия использовали крайне редко. К подбору учителей подходили весьма тщательно, требовали, чтобы учитель был «благочестив, рассудителен, смиренномудр, кроток, воздержлив, не пьяница, не лихоимец, не гневлив, не завистлив, не чародей, не басносказатель, не пособник ересей, чтобы к детям относился строго, но с любовью». От него требовалось также, чтобы он учил детей одинаково, как «сыновей богатых, так и сирот убогих (сироты содержались на полном иждивении братства), и тех, кто ходит по улицам и просит на пропитание», «учить их, сколько кто по силам научиться может, только не старательнее об одних, нежели о других». В учениках ценились в первую очередь живой ум, любознательность, твердые знания. Соответственно успеваемости занимали они места в аудитории – «который больше умеет, сидети будет выше».

Школы были двух типов: повышенные и элементарные. В первых углубленно изучались семь свободных искусств. Преподавание в основном велось на славянском языке. Обучение носило активный характер. Так, например, при изучении греческого один из учеников задавал вопросы другому на этом языке, а тот отвечал по-славянски, если же вопрос ставился на славянском, то отвечать можно было «простою моваю», т.е. на живом белорусском языке. В братских школах Беларуси и Украины впервые применили классно-урочную систему, опыт которых был позднее обобщен Яном Коменским и стал мировым достоянием.

Униатские школы были представлены учебными заведениями, называемыми новициантами. Расширением и укреплением униатской идеологии занимался орден базилиан. Первые базилианские школы появились в 1637 г. в Борунах, Жировичах, Краснороще, Минске, Новогрудке, Чери и др. В начале XIX в. в 13 базилианских школах училось около 4400 учащихся.

При многих школах открывались театры. Так, театр при Виленском иезуитском коллегиуме существовал более 100 лет, с 1671 по 1765 г. Вообще в XVII – начале XIX в. Беларусь была одной из самых «театральных» стран Европы. Помимо школьных театров действовали театры с драматическими, оперными и балетными труппами, оркестрами у Радзивиллов в Несвиже и Слуцке, у Зорича в Шклове, Чернышова в Могилеве, Огинского в Слониме, Тышкевичей в Свислочи и Плещеницах, Тизенгауза в Гродно.

В Беларуси в период Речи Посполитой был весьма широкий выбор образовательных форм и средств. По всей видимости, мнения некоторых историков о тяжелом религиозном гнете явно преувеличены. Об отсутствии религиозного фанатизма, о равенстве в правах людей, принадлежащих к разным конфессиям, говорят памятники архитектуры – нередко церковь, костел, молебный дом, синагога, мечеть в белорусских городах строились поблизости, порой на одной площади. Но самый интересный, веский и бесспорный факт – это то, что выбор школы часто определялся только уровнем образования, который она давала, а не конфессиональной принадлежностью, т.е. православные могли учиться в католических учебных заведениях, католики в протестантских и т.д. Об этом свидетельствуют биографии многих деятелей просвещения того времени. Проповедником толерантных межконфессиональных отношений был *Николай Лянццукский* (1574–1653), создатель произ-

ведений морально-религиозного характера. В 1767 г. Сейм Речи Посполитой принял постановление об уравнивании в политических правах всех так называемых диссидентов, в том числе православных, католиков и протестантов.

Среди писателей и культурных деятелей прошлого, внесших большой вклад в национальное наследие, одно из первых мест принадлежит **Симону Будному** (1530–1593), крупнейшему деятелю реформационного движения во второй половине XVI в., первопечатнику, поэту, гуманисту, просветителю и основоположнику рационалистической критики христианства.

Высшее образование Будный получил в Краковском университете, а затем, возможно, учился в протестантском университете в Базеле, по возвращении на родину служил учителем в Вильно, проповедником в Клецке. В 1562 г. совместно с несвижским старостой Матвеем Кавячинским и его братьями, кальвинистским проповедником Лаврентием Крышковским основывает типографию в Несвиже, при которой была построена паперня (мануфактура по производству бумаги). Здесь в этом же году выходит и первая печатная книга – «Катехизис». В ней он впервые заявил о себе как о представителе гуманистической педагогической мысли.

Известно, что многие церковные книги кроме непосредственно религиозно-культового применения, использовались как буквари, по которым в приходских школах учили читать и писать. Написанный на родном для белорусов языке «Катехизис» Будного не только в доступной форме излагал отдельные положения вероучения, но и содержал значительную критику богословских догм. В книге поднимались такие актуальные для того времени проблемы, как гражданские обязанности человека, отношение к государ-

ственным должностям, право владения земельной собственностью и др.

В «Катехизисе» Будный выдвинул требование всеобщего народного образования и необходимости всестороннего обучения и воспитания. Большая заслуга его как педагога-мыслителя состоит в утверждении престижа белорусского языка, пробуждении национального самосознания. Он внес заметный вклад в формирование концепции творческой свободы.

В несвижской типографии выходили книги, переведенные Будным на польский язык. Например, Библия, «Разговор святого Юстина, философа и мученика с Трифоном-иудеем» и др. В поисках настоящего текста Священного писания, мыслителю пришлось изучить и сопоставить между собой большое количество библейских книг, теологических и философских трактатов различных авторов, написанных на древнееврейском, древнегреческом, латинском, церковнославянском, польском, чешском, немецком, французском и других языках. Это существенно расширило его эрудицию, оказало влияние на характер развития религиозно-философских взглядов.

С. Будный рекомендовал сравнивать понятный текст с менее понятным, темные и сверхъестественные ситуации объяснять в соответствии с логикой, разумом, природоведческим и научным опытом человека. В частности, некоторые сведения из Библии он сверяет с данными Плиния Старшего. Через издание своих изысканий на латинском языке в основном в герменевтике (искусство толкования текстов) он успешно пробовал пропагандировать свои взгляды на Западе. Участвовал в ряде бурных религиозных и социально-политических дискуссий.

Как и Франциск Скорина, Симон Будный отразил в своем творчестве высокий уровень гражданского, философского и национального самосознания белорусского народа в эпоху Возрождения.

Василий Тяпинский (1530–1600, родовая фамилия Омельянович) впервые перевел на белорусский язык Евангелие, сделал к нему предисловие и издал в типографии, открытой в собственном поместье. Друг Будного, он разделял его взгляды антитринитария, т.е. поддержал следующую трактовку догмата Троицы:

Богом является только Отец; святой дух – сила божья; Христос же вообще никакого отношения не имеет до божественного товарищества, поскольку он по своему происхождению абсолютный человек; однако же возведенный в божественный сан благодаря своим высоким моральным качествам и заслугам в пропаганде христианства.

Во второй половине XVI – первой половине XVII в. возникает национально-патриотическое течение культурной мысли Беларуси. В борьбе с идеологией Контрреформации одновременно с видами полемической литературы возрождается известная с времен Киевской Руси церковная проповедь, создается жанр документальной прозы. Наиболее известными из этой серии являются «Диариуши» (дневники) *Федора Евлошовского, Филиппа Обуховича, С.И. Маскевича, Ф. Кмиты Чарнобыльского, Афанасия Филиповича*, который также впервые записал нотными знаками белорусскую музыку; причислен к лику святых.

Мелетий Смотрицкий (ок. 1575–1633) – выдающийся славянский ученый-филолог, общественный деятель, публицист, педагог. После окончания школы и Виленской иезуитской академии слушал лекции в ряде университетов Германии, получил степень доктора медицины. После возвращения из-за границы стал учителем братской школы в Вильно.

Его основной лингвистический труд – «Грамматика» (1619). Более 500 лет существовало восточно-славянское государство, более 500 лет на старославян-

ском разговаривали, писали летописи и художественные произведения, государственные акты и законы, а грамматики этого языка не было. Именно учебник Смотрицкого наряду с «Арифметикой» Магницкого М.В. Ломоносов назвал воротами своей учености. Смотрицкий дал ряд орфографических и пунктуационных рекомендаций: об употреблении прописных букв, раздельном написании слов и знаках препинания.

Соперничество католиков и православных ярко отразилось в судьбах Смотрицкого и *Иософата Кунцевича* (1580–1623). В 1620 г. Смотрицкий, уже будучи монахом, назначается на должность полоцкого архиепископа. Здесь он принимает активное участие в религиозно-политической борьбе, ведет антикатолическую пропаганду, пишет полемические богословские трактаты. В это же время архиепископом Полоцка, но другой конфессии, назначается Кунцевич. После учебы в иезуитской школе он перешел из православия в католицизм. Жизнь его трагически оборвалась в Витебске, где он был растерзан толпой православных людей. Смотрицкий, боясь обвинений в подстрекательстве, уезжает в Киев, а затем в Константинополь. В конце жизни он отрекается от православия и становится униатом. Жизнь этих двух церковных деятелей, впрочем, как и многих их современников, отражает глубокую противоречивость того времени.

Ректором Берестейской (Брестской) братской школы был **Лаврентий Зизаний** (Тустановский, ок. 1560–1634?), автор печатного славянского букваря и грамматики. Он составил «Большой катехизис», где, не отвергая прямо идею бога, осмелился назвать царством божьим внутренний мир человека, а самого человека объявить творцом своей судьбы. Из этого следовал вывод: если люди могут быть добродетельными сами по себе, то в таком случае, зачем им

жертва Христа, его церковь? Ратовал за развитие научного знания, освобождение его из-под опеки теологии. Его брат Стефаний Зизаний (1550-60-е – ок. 1634), проповедник православного братства в Вильно, вел словом, живым и печатным, непримиримую борьбу с иезуитами. Если брату по долгу службы следовало атаковать идейного противника, вести наступление на его идеологические форпосты, то Лаврентию больше приходилось быть защитником: защищать родную культуру, родной язык. Его словарь «Лексис» содержит более тысячи слов, отражающих богатство живого языка той эпохи.

Спиридон Соболев (?–1645), родом из Могилева, переводил книги с украинского, русского, греческого, латинского, польского на белорусский язык. Первоначально печатал книги в Киево-Печерской лавре, затем основал типографию на территории Беларуси в Кутеинском монастыре под Оршей, в которой в 1631 г. напечатал учебник для первоначального обучения грамоте – «Букварь». Именно здесь впервые было употреблено такое название – от «варить буквы» (до этого учебники такого рода назывались азбуки, например «Азбука» Федорова, изданная во Львове в 1574 г.). Кутеинский букварь имел 40 страниц, начинался и кончался молитвой. 44 буквы алфавита, большие и маленькие, сначала печатались в обычном, а затем в обратном порядке. После шли двухбуквенные и трехбуквенные слоги, многие как самостоятельные слова (рай, май, мне). Дальше учащимся предлагались слова на отдельные буквы. В букваре содержатся сведения об ударении, знаках препинания, склонении существительных и прилагательных, причастиях и деепричастиях. Под заглавием «Парадеигмата» была представлена таблица пяти склонений старославянского языка. Соболев, как и его предшественники, понимал необходимость реализации принципа единства обучения и воспита-

ния. Специальный раздел букваря был посвящен христианским заповедям, направленным на формирование высоких моральных качеств. Оформление букваря было блестящим. По нему учились не только белорусы, но и многие иностранцы. Так, в Историческом музее в Москве, хранится экземпляр, в котором сделано много пометок на английском и немецком языках. По образцу Кутеинского букваря был составлен первый московский букварь *Василия Бурцева* в 1634 г.

В конце жизни Спиридон Соболев постригся в монахи и окончательно поселился в Киево-Печерской лавре, где вскоре и умер. Однако кутеинская типография продолжала существовать под руководством И. Труцевича еще четверть века. В 1654 г. по указу патриарха Никона типография была переведена под Новгород в Иверский монастырь, а затем – Ново-Иерусалимский на Истре.

Язеп Руцкий (1574–1637), крещенный в православии, образование получил в Виленской кальвинистской школе, где изучал латинский, греческий, иврит, посещал диспуты представителей разных конфессий, слушал проповеди Симона Будного, Василия Тяпинского, *Андрея Волана* (1530–1610), идеолога реформационного движения в Беларуси, философа, правоведа. Дальнейшее образование (с 16 лет) продолжил в университетах Праги, Вюрцбурга, Рима. По возвращении на родину стал ректором Виленской униатской семинарии. В научно-педагогическом трактате «Дискурс» обосновал необходимость коренных реформ в обучении и воспитании. Благодаря его стараниям развивались школы, типографии, открывались госпитали. При монастырях и церквях он основал многочисленные скриптории, где переписывали произведения самого разного содержания: летописи, жития святых и т. п. Униатский митрополит, основатель базилианского ордена, писатель, педагог

и проповедник, Язеп Рущкий владел огромной властью, имел прочные контакты с европейскими монархами, папой Римским, существенно влиял на политику.

В 1615 г. был издан социально-политический трактат белорусского гуманиста и мыслителя **Михалона Литвина** «О нравах татар, литовцев и москвитян», что говорит о нарастающем интересе к выявлению национальных различий, выделению моральных качеств у представителей разных народов.

В 1618–1628 гг. в Полоцкой иезуитской коллегии университетские лекции по теории поэзии, красноречию и античной мифологии читал замечательный поэт-новолатинист, философ и литературовед **М. К. Скарбевский** (1595–1640). Его учебники «Курс поэтики», «Про доскональную поэзию», «Боги язычников» оказали значительное влияние на просвещение и развитие школьного театра XVII–XVIII вв.

Большую роль в развитии образования и культуры восточнославянских народов сыграл **Илья Капиевич** (1651–1714), выпускник слуцкого училища. Он является автором около 20 учебников, словарей, научных пособий, изданных собственноручно в Амстердаме. Капиевич разработал новый шрифт, так называемую гражданскую кириллицу, в которой в отличие от церковной буквы стали округлыми. Именно *капиевкой* пользуются сейчас все, кто применяет кириллицу.

Зерна просвещения, брошенные щедрой рукой Франциска Скорины, дали обильный урожай: получило дальнейшее развитие книгопечатание. Типографии были основаны практически во всех белорусских городах (а в некоторых и по две-три) – Несвиже, Минске, Полоцке, Гродно, Ошмянах, Могилеве, Любче, Ивье, Белыничах, Заславле и др. Можно с полным основанием утверждать, что Беларусь представляла собой одну из мощных полиграфических

баз Европы. К ранее упомянутым именам первопечатников следует добавить *Василия Галабурду, Андроника Невежу* и др.

Выходцы с белорусских земель оказали значительное влияние на соседние государства, особенно Московию, Россию. Это и сын Рагнеды Ярослав Мудрый, и Елена Глинская (мать Ивана Грозного), но особо важную роль в истории государства российского сыграл **Симеон Полоцкий** (1629–1680), ученый, поэт, педагог. Его настоящее имя – Самуил Петровский-Ситнианович. Родился он в Полоцке, здесь окончил Богоявленскую братскую школу, после учился в Киево-Могилянской академии (основана в 1632 г.), которая на то время была единственной высшей школой гуманитарного и богословского (православного) образования, а затем для продолжения образования уехал за границу. Вернувшись на родину, он твердо решил посвятить себя делу просвещения народа. С этой целью в 27-летнем возрасте он принимает монашество, имя Симеон и получает должность учителя братской школы, в которой сам прежде учился.

Централизованное московское государство было образовано в XV в. Москву объявили «третьим Римом» (второй Рим – Константинополь в 1453 г. был взят турками), защитницей и покровительницей православия во всех странах и наследницей византийской культуры с целью повышения политического значения. Возникла острая потребность в «студированных» (образованных) людях. Знания, которые приобретались у мастеров грамоты или в церковной школе, оказались к тому времени уже недостаточными.

Между сторонниками приобщения к западноевропейской науке, т. е. нового образования, и старорусским духовенством, поддерживаемым восточными патриархами (константинопольским, иерусалимским и др.), шла острая борьба за содержание обра-

зования во вновь открываемых школах. Консервативные церковники рьяно возражали против латинского языка и элементов светской науки (грамматики, риторики, арифметики) и требовали, чтобы учащиеся, «не учася сим хитростям», ограничивались лишь чтением священного писания. Самостоятельные поездки за границу (особенно на учебу) ставятся властями под контроль, и к XVI в. становятся почти невозможными.

По подсчетам ученых-историков, во второй половине XVII в. белорусы составляли около 20% населения Москвы. Среди них было много уникальных мастеров живописи, литья, резьбы по дереву, ювелиров, кафельщиков, строителей, книгопечатников.

Слава об образованности православного Симеона Полоцкого дошла до Москвы. Царь Алексей Михайлович пригласил его к себе для того, чтобы наладить дело образования в России. В Москве он возглавил греко-латинскую Заиконоспасскую школу, в которой учились будущие дипломаты. При этом сам активно занимался дипломатической работой, вел переговоры с иностранными послами. Став одним из самых влиятельных людей в государстве, не раз выступал в качестве советника царя. Под его общим руководством и присмотром воспитывался будущий царь Петр I. Можно предположить, что не было бы Полоцкого, не было бы и великих реформ Петра. В 1664 г. принял участие в подготовке к изданию букваря, снабдив его новыми материалами для детского чтения. Им была основана типография, где он мог печатать свои книги, минуя жесткую и придирчивую цензуру патриарха. За 16 лет жизни в Москве Полоцкий издал или подготовил к печати 14 работ, половину которых составляли учебно-педагогические и детские книги.

В исследованиях по истории литературы Полоцкого часто называют первым русским поэтом-профес-

сионалом, имея в виду, что поэтическим творчеством он зарабатывал деньги. Ему принадлежит и первое драматическое произведение в русской литературе.

В 1687 г. (во время правления царевны Софьи) на базе школы Полоцкого, ее устава и программы была открыта Славяно-греко-латинская академия в Москве – первое собственно русское высшее учебное заведение. Выдвигая на первый план образовательные задачи, академия была в то же время блюстительницей православия и оплотом борьбы с ересями и отступничеством. Главными деятелями по организации работы академии были два греческих монаха – братья Иоанкий и Софроний Лихуды, доктора Падуанского университета. Они подобрали педагогов, сами преподавали в старших классах риторику и философию, составили на греческом и латинском языках учебники грамматики, пиитики и риторики.

В 1694 г. старорусское духовенство, недовольное введением в академии латинского языка, и подстрекаемое происками иерусалимского патриарха против Лихудов, добилось их устранения из академии и заточения в 1701 г. в один из провинциальных монастырей. Лишь через пять лет им позволено было переселиться в Новгород, где они открыли славяно-греко-латинское училище по образцу московской академии и стали в нем преподавать.

Славяно-греко-латинская академия готовила не только духовенство нового типа, но и учащихся для медико-хирургических школ, многие из которых затем стали студентами университета, открытого в 1725 г. при Академии наук в Петербурге. Из стен академии вышли видные деятели русской культуры, такие, как автор ценного руководства по арифметике Леонтий Магницкий, автор букваря и других учебных книг Федор Поликарпов, великий русский ученый М. В. Ломоносов, писатель А. Д. Кантемир, архитектор В. И. Баженов и др.

С открытием в 1755 г. Московского университета Славяно-греко-латинская академия потеряла свое значение как высшее учебное заведение филологического и философского характера и постепенно превратилась в духовную академию, переведенную в Троице-Сергиеву лавру. Кстати, также сложилась судьба и Киево-Могилянской академии в связи с открытием Харьковского университета.

С. Полоцкий – первый человек в нашей истории, который выдвинул целостную и оригинальную систему педагогических взглядов. Она включала большой круг проблем: роль и значение воспитания, в том числе в раннем возрасте, семейное воспитание, воспитание примером, воспитывающая роль обучения, роль учителя в воспитании и требования к нему, значение просвещения и роль книги. Придавая решающее значение воспитанию, он отрицал наличие врожденных пороков. Душу ребенка уподобил «скрижали ненаписанной», на ней же учитель «что хочет, написать может». Таким образом, он независимо и значительно раньше пришел к выводам, аналогичным тем, которые сделал Джон Локк.

Весь период воспитания Полоцкий делил на три семилетия. В первом нужно учить ребенка родному языку, приучать говорить правду, формировать у него доброту, справедливость. Во втором семилетии каждый должен овладеть грамотой, обучаться наукам и ремеслам, чтобы в будущем давать себе средства к существованию. Третье семилетие – это гражданское воспитание. С 14 до 21 года необходимо учить мудрости, «разумению и искусству, как честно гражданствовать в мире». Родители ответственны за воспитание своих чад, а дети должны беспрекословно подчиняться родителям, любить и почитать их. Большинство детей поддается воспитанию через пример или словесное внушение, хотя встречаются и упрямые. Непокорных детей следует укрощать роз-

гой. Розга, по его представлению, никак не вредит здоровью. Она исправляет детские души, освобождает их от пороков: вместе со слезами вымывается вся душевная грязь из ребенка.

Главное место в воспитательной системе Полоцкого занимает труд, который он рассматривал достаточно широко: как источник богатства и материального существования, как орудие духовного и умственного развития человека, предохраняющее от пороков, как способ исправления людей. Симеон Полоцкий с негодованием писал о лентяях и тунеядцах, призывая бороться с ними. Кто не желает трудиться, говорил он, того нужно изгонять из общества, как это делают пчелы и тем дают нам пример.

Епифаний Славинецкий (?–1675) – одна из ключевых фигур времен известных церковных реформ Никона. Он перевел и издал многочисленные религиозные произведения, составил греческо-славянско-русский лексикон. Благодаря его переводу труда основателя научной медицины Андреаса Везалия «О строении человеческого тела», ускорилось развитие медицины в Московском государстве. В 1653 г. под его руководством была открыта греческая школа в Чудовом монастыре. Он автор знаменитого произведения «Гражданство обычаев детских» (творческий перевод текста Эразма Роттердамского), содержащего в вопросно-ответной форме 164 правила, которыми должны руководствоваться дети в своем поведении дома, в школе, церкви, за столом, при встрече и в присутствии взрослых людей, в играх и т. д. В нем даны указания и о том, как надо относиться к своему внешнему виду, костюму, каких правил личной гигиены придерживаться. Это была первая попытка в педагогике изложить правила, охватывающие все стороны жизни и деятельности ребенка.

До «Гражданства обычаев детских» основным педагогическим руководством в России был «Домост-

рой» (XVI в.). По характеристике историков, он представлял собой зеркало русского древнего быта, общества и общественности. Ряд глав целиком были посвящены вопросам воспитания детей. «Домострой» требовал воспитывать детей в «страхе божии», выполнении религиозных обрядов, безусловного повиновения старшим; соблюдать суровую дисциплину, советовал применять телесные наказания. В нем цитируются ветхозаветные выражения: «Любя сына своего, учащай ему раны... сокруши ему ребро... жезла на него не щади, аще бо биеша, да не умрет, но паче здравее будет». Наряду с требованиями строгости и суровости по отношению к детям, в «Домострое» неоднократно говорится о любви к ним и заботе о них, о воспитании в детях мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости, хозяйственности, «вежества» (вежливого обращения).

Белорусским Джордано Бруно называют *Казимира Лыщинского* (1634–1689), сожженного на костре в Варшаве за пропаганду антирелигиозных взглядов. Он одним из первых создал в XVII в. трактат «О несуществовании бога». Известен не только как атеист, но и как сторонник идей утопического социализма.

Среди известных белорусов XVII в. есть не только философы и религиозные деятели, но и изобретатели. Например, *Казимир Семенович* (1600–1651) – теоретик артиллерии, впервые в мире обосновавший идею многоступенчатой ракеты.

Таким образом, несмотря на все социально-экономические и мировоззренческие сложности, развитие культуры, образования и педагогической мысли в период Речи Посполитой было весьма продуктивным. В 1773 г. началась прогрессивная школьная реформа на основе устава, разработанного Эдукационной комиссией. Усилиями комиссии в центральных и западных частях Беларуси было открыто 20 окружных и подокружных школ.

Период Российской империи (конец XVIII века – 1917 год)

В результате трех разделов Речи Посполитой между Россией, Пруссией и Австрией (1772, 1793, 1795), белорусские земли были присоединены к Российской империи. 25 ноября 1795 г. король Польши и великий князь Великого княжества Литовского Станислав Август Понятовский отрекся от престола в пользу императрицы Екатерины II. Таким образом, федеративное государство Речь Посполитая прекратило свое существование.

Население присоединенных территорий (за исключением крестьян) на протяжении одного месяца приводилось к присяге. Те, кто не хотел этого делать, должны были в трехмесячный срок выехать за границу. Уже в 1776 г. в населенных пунктах восточной Беларуси, включенных в состав Российской империи, было отменено самоуправление по магдебургскому праву, которое на протяжении XIV–XVI вв. получили почти все города и местечки. В 1794 г. указом Екатерины II была введена «черта оседлости» для еврейского населения, куда включалась вся территория Беларуси (указ действовал до 2 апреля 1917 г.).

В России при Екатерине II была начата деятельность по созданию государственной системы образования. Ранее при Петре I открывались разнопрофильные учебные заведения, но они были, как правило, единичными и не складывали системы образования. Вначале императрица пригласила французского философа *Дени Дидро* (1713–1784). Он высоко оценивал роль воспитания, но в противовес своему современнику *Клоду Адриану Гельвецию*, автору сочинения «Об уме», не считал воспитание всемогущим. За книгу «Письма о слепых в назидание зрячим» был арестован, тем не менее «испорченная» этим репутация не помешала ему приехать в Петер-

бург и подготовить в 1775 г. программу по организации народного образования на новых основах под названием «План университета для России» (под университетом подразумевалась вся система образования). Однако этот план не был принят, зато французский философ получил пожизненный пенсион.

Начало созданию школьной системы в России было положено в 1786 г. Комиссия, во главе которой стоял серб *Федор Янкович*, приглашенный из Австро-Венгрии по рекомендации австрийского императора, подготовила **Устав народных училищ в Российской империи**. Янкович был крупным дидактом, последователем идей Я. Коменского. Согласно данной реформе в городах разрешалось открывать малые училища (с 2-летним курсом) и главные (с 5-летним сроком обучения в составе 4 классов, последний класс был 2-годичным). В учебный план главных училищ включались следующие предметы: чтение, письмо, счет, краткий катехизис, священная история, чистописание, рисование, арифметика, история (всеобщая и русская), география, грамматика, геометрия, механика, физика, естественная история, архитектура. Основным учебником в народных училищах была «Книга о должностях человека и гражданина» Янковича, где показывалось отношение к Богу, царю и людям.

По реформе устанавливалась классно-урочная система вместо индивидуального обучения; в качестве методов обучения предлагалось совокупное (коллективное) чтение, совокупное наставление, применение таблиц, составление планов, тезисов, конспектов текстов, изображение начальными буквами, вопрошение (постановка вопросов).

В 1789 г. в Могилеве и Полоцке были открыты главные народные училища; в 1793 г. – в Минске.

В первой половине XVIII в. в России начала осуществляться политика возвышения дворянства, что

выразилось в создании учебных заведений закрытого типа. Подобные учреждения в виде кадетских корпусов (военные учебные заведения) появились после присоединения и на территории Беларуси: в Несвиже, Пинске, Полоцке, Гродно. До этого в Гродно существовали балетное училище (с 1762 по 1785 г.), музыкальная капелла и высшая медицинская академия.

Реформа 1804 г. – **Устав учебных заведений, подведомых университетам**, организованная по инициативе Александра I, устанавливала четыре типа учебных заведений: приходское училище (1-годичный курс обучения), уездное училище (2-годичный курс), гимназия (4 года) и университет. Эта система более чем прежняя соответствовала начавшемуся процессу развития капиталистических отношений.

Устав 1804 г. предусматривал преимуществование всех ступеней образования, бесплатность, формальную доступность школ для детей, принадлежащих к свободным сословиям. Учебный план гимназии был энциклопедическим. В него входили латинский, немецкий, французский языки, география, история, статистика общая и Российского государства, философские науки (метафизика, логика, нравоучение), изящные науки (словесность, теория поэзии, эстетика), математика (алгебра, геометрия, тригонометрия), физика, естественная история (минерология, ботаника, зоология), теория коммерции, технология и рисование. В учебном плане гимназии отсутствовал закон Божий. Каждый учитель вел цикл предметов, имея нагрузку от 16 до 20 часов в неделю. Широко внедрялись активные наглядно-практические методы обучения. Государство полностью брало на себя содержание гимназий.

Россия была разделена на шесть учебных округов (по количеству университетов): Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Дерптский

(ныне г. Тарту в Эстонии) и Виленский. На университеты наряду с научными и учебными возлагались и административно-педагогические функции.

Виленский округ объединял учебные заведения Виленской, Витебской, Гродненской, Могилевской и Минской губерний; действовал до 1918 г. (в 1829–1840 гг. назывался Белорусским учебным округом). Во главе округа стоял князь *Адам Чартарийский*. Виленский университет имел четыре факультета: моральных и политических наук, физико-математический, медицинский, литературы и свободных искусств. При университете действовали медицинский, ветеринарный и агрономический институты, три клиники, астрономическая обсерватория, ботанический сад, зоологический музей, одна из самых богатых библиотек в Европе, работала Виленская художественная школа (кафедра рисунка, живописи, скульптуры, гравюры), где преподавали *Ф. Смуглевич*, *Я. Рустем*, *К. Ельский*, учились *И. Алешкевич*, *В. Ванькович*, *Я. Дамель*, *Н. Орда*, *К. Русецкий*, *И. Хруцкий* и другие художники, которые оказали заметное влияние на становление белорусского изобразительного искусства.

В конце 20-х гг. XIX в. из 46 профессоров Виленского университета 36 были уроженцами Литвы и Беларуси. В университете сформировалось первое поколение белорусской интеллигенции. Каждый третий студент принял участие в польском восстании 1830–1831 гг. В связи с этим в 1832 г. университет был закрыт. *Ипполит Климашевский*, уроженец Мозырищины (г.п. Копаткевичи), участник восстания, во время эмиграции во Франции основал товарищество Виленской библиотеки. Уже в 1865 г. собранная им Версальско-Виленская библиотека насчитывала более 20 тыс. томов, 5 тыс. рисунков и гравюр, более 500 рукописей. Предполагалось, что коллекция заменит библиотеку Виленского университета. В насто-

ящее время это собрание книг включено в состав библиотеки Польской академии наук.

Во всех школах округа основным языком обучения первоначально признавался польский. Русский изучался по желанию родителей учащихся. Вопрос о белорусском, литовском, украинском языках не ставился. Продолжалась деятельность школ, которые существовали при католических и униатских монастырях. В конце XVIII в. 80 % всех местных христиан составляли верующие униатской церкви (в 1839 г. униатов присоединили к русской православной церкви); практически все местные помещики были католиками. В связи с этим требовалось некоторое время, чтобы православная вера при полной государственной поддержке стала доминирующей.

Первая гимназия на территории Беларуси была открыта в 1804 г. в Свислочи на средства графа Тышкевича. До 1812 г. гимназии были открыты в Витебске, Могилеве, Гродно, Минске и Жировичах. Среднее образование давали также иезуитские коллегии, которые до 1820 г. (в этом году деятельность ордена в России была запрещена) существовали в Полоцке, Витебске, Орше, Могилеве и Мстиславле. Всего в средних и неполных средних школах Беларуси в то время обучалось около 4 тыс. учащихся в основном шляхетского происхождения. Среди иезуитских учебных заведений наиболее значимым был Полоцкий коллегиум, основанный еще в 1581 г. В январе 1812 г. по императорскому указу Александра I он был преобразован в академию:

Во уважение представленного нам желания белорусского дворянства и пользы для наук от соревнования между несколькими училищами равной степени, признали мы за полезное возвести Полоцкую иезуитскую коллегию на степень Академии с присвоением преимуществ, дарованных университетам.

Полоцкая академия славилась своей богатой библиотекой, картинной галереей, музеем, театром.

Издание научной, учебной, художественной литературы в Беларуси в конце XVIII – первой трети XIX в. обеспечивали в основном типографии Виленского университета и Полоцкого иезуитского колледжума. Они выпускали книги на польском, латинском, русском, немецком, французском и итальянском языках. В 30–50-е гг. XIX в. в Гродно, Могилеве, Минске, Витебске были открыты первые публичные (общедоступные) библиотеки, где за установленную плату можно было пользоваться книгами, журналами, газетами.

К началу войны с Наполеоном (1812) и особенно после заграничных походов русской армии правительство все больше стало отходить от либеральных положений устава 1804 г. С 1811 г. был введен закон Божий во всех учебных заведениях, в 1819 г. была установлена плата за обучение в приходских, уездных училищах и гимназиях. В 1823 г. указом императора жителям Беларуси и Литвы запрещалось посылать детей на учебу в зарубежные университеты.

Средством распространения грамотности в народе дворянские революционеры считали *ланкастерскую систему* взаимного обучения, т.е. школы, в которых занятия велись не по классам, а по отделениям (десятки), обучение поручалось старшим ученикам, которые инструктировались учителями школы. Первая в Беларуси и России ланкастерская школа была основана в 1819 г. в Гомеле.

В 1828 г. при Николае I был введен реакционный **Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов**. Проведение новой реформы было вызвано восстанием декабристов в Петербурге (1825) и последующими за его разгромом судебными разбирательствами. В качестве одной из основных причин восстания против крепостного самодержавия назва-

ли распространение просвещения. По Уставу каждый тип школы приобретал законченный характер и был предназначен для определенного сословия: гимназия – для дворян и чиновников; трехлетние уездные училища – для купцов и мещан, а одноклассные приходские училища – для детей «самых низших состояний». Преемственность между учебными заведениями прерывалась: из приходских училищ нельзя было поступить в уездные, из уездных – в гимназию. Только гимназии сохранили связь с университетами. Они должны были выпускать молодежь в жизнь со знаниями, «приличными их состоянию». Гимназии стали классическими, где древние языки (латинский и греческий) занимали более 40 % учебного времени. Классицизм был в это время своеобразной реакцией на идеи, возникшие в период Великой французской революции. Устав основывался на принципах самодержавия, национализма, православия, строгой регламентации, надзора, суровой дисциплины.

Реакционный характер Устава еще больше проявился в Беларуси. После подавления восстания 1830–1831 гг. из школ были уволены многие учителя. Преподавание всех учебных предметов было переведено на русский язык. Обучение и воспитание стало осуществляться в духе преданности российскому самодержавию и православию. Политически надежных выпускников местных гимназий за казенный счет стали посылать учиться в Петербургский и Московский университеты, после окончания которых они должны были отработать определенное время в школах Беларуси.

Ко второй половине XIX в. уровень производительных сил в империи значительно возрос, но дальнейшее его повышение резко тормозили крепостнические отношения. После отмены крепостного права в короткий исторический срок капитализм не толь-

ко утвердился в общенациональном масштабе, но и стал перерастать в империализм. Вместе с тем во всех областях экономической и политической жизни оставались сильными пережитки крепостничества.

В этот период начинается новый, буржуазно-демократический, народнический этап освободительного движения в России. На арену общественной жизни выступают разночинцы, выходцы из разных сословий общества (мещане, духовенство, купечество, крестьяне). Порывая со своей социальной средой, получая образование, они пополняли, по выражению Д. И. Писарева, ряды «мыслящего пролетариата». Подавляющее большинство разночинцев были деятелями демократического лагеря, и даже само слово «разночинец» со временем приобрело определенный политический смысл, став синонимом слова «демократ».

Важной составляющей частью освободительной борьбы явилось мощное общественно-педагогическое движение. Основными вопросами, выдвинутыми на обсуждение, были следующие: цели и задачи воспитания (воспитание человека и гражданина), критика крепостнического воспитания, содержание обучения на всех его ступенях, женское образование, демократичность школ, расширение их сети, философские и психологические основы педагогики, развитие дидактики на прогрессивной основе, уважение к личности ребенка и др.

В общественно-педагогическом движении 60-х гг. выделились три направления, противостоящих официальной, казенной педагогике: буржуазно-либеральное, буржуазно-демократическое и революционно-демократическое. Представители этих направлений отличались по своим общественно-политическим взглядам, с позиции которых они рассматривали цели и задачи школы и педагогики.

Буржуазно-либеральное направление представля-

ли Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин, Н. А. Корф, В. П. Острогорский и др. Они требовали реформы школы, рассуждая о необходимости воспитания высококультурного человека, но при этом считали, что высоты культуры доступны только им да отдельным выходцам из народа.

Буржуазно-демократическое направление отразило настроения широких демократических кругов интеллигенции. Его представителями особенно много было сделано для развития народной школы. К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, А. Я. Герд и другие разработали дидактику начального обучения, обосновали содержание и методику работы, создали целый ряд школьных учебников.

Революционно-демократическое направление представлено в России, прежде всего, Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым, Д. И. Писаревым. Оно было наиболее радикальным течением в общественно-педагогическом движении этого времени; идейно опиралось на педагогическую теорию В. Г. Белинского и А. И. Герцена. Революционеры-демократы подвергли уничтожающей критике официальную педагогику, казенную школу и политику самодержавия в области просвещения. Они боролись за демократическую систему образования, отвергая утверждение о том, что положение и место человека в обществе, как и возможности развития его способностей, предопределяются происхождением человека, его наследственностью. Тем не менее, В. Г. Белинский писал:

Я не признаю неравенства, основанного на правах рождения, чинности и богатства, но признаю неравенство, основанное на уме, чести и образованности. Я не посажу с собой за стол сапожника не потому, что он не дворянин, не коллежский регистратор, а потому, что он свинья, скотина по своим грубым понятиям, привычкам и поступкам.

Н. Г. Чернышевский подчеркивал, что если отстранить неблагоприятные обстоятельства, то проявится ум человека и облагородится его характер.

Развитие образования во второй половине XIX в. связано с преобразованием существовавших учебных заведений (в основном средних и высших), открытием новых типов учебных заведений (народные училища, средние женские, педагогические и профессионально-технические учебные заведения) и созданием сети школ в национальных регионах.

Школьная система, законодательно оформленная еще в начале XIX в., тем не менее, в первой половине столетия реально не существовала: в ней фактически отсутствовал фундамент – начальная народная школа. Существенные качественные изменения школьной системы и количественный рост сети различных типов учебных заведений стали возможными только потому, что социально-экономические сдвиги, происходившие в стране, во многом заставили правительство пересмотреть степень и характер своего участия в школьном деле. Темпы роста сельской школы стали несколько выше, чем городской, однако проблема подготовки кадров стояла очень остро.

Если б вы знали, как необходим русской деревне хороший, умный, образованный учитель!.. Учитель должен быть артист, художник, горячо влюбленный в свое дело, а у нас – это чернорабочий, который идет учить ребят в деревню с такой же охотой, с какой пошел бы в ссылку!.. Нелепо же платить гроши человеку, который призван воспитывать народ!.. Наш учитель восемь, девять месяцев в году живет как отшельник, ему не с кем сказать слова, он тупеет в одиночестве, без книг, без развлечений (из книги «Чехов в воспоминаниях Горького»).

Однако уместно привести и высказывание Л. Н. Толстого о сельских школах:

Везде главная часть образования народа приобретает не из школы, а из жизни. Там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и вообще в больших городах, народ образован; там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы как тут, так и там.

Под влиянием общественно-педагогического движения в период царствования Александра II был проведен ряд школьных реформ. В целом они имели прогрессивный характер, несмотря на свою двойственность. По словам А. И. Герцена, «правительство делало, как иерусалимские паломники, слишком много нагретившие, три шага вперед, два шага назад, но все-таки один вперед». Реформы исходили из принципа бессловности образования. Формально прежние сословные ограничения при поступлении в средние и высшие учебные заведения отменялись. Отбор осуществлялся за счет высокой платы. Двойственность реформ проявлялась в буржуазном характере и в сохранении прерогатив дореформенной системы образования. Сословно-крепостническая школа была заменена школой бессловной, буржуазно-классовой. Органам местного самоуправления (земствам, городам), обществам, частным лицам предоставлялось право открывать народные училища; допускать к преподаванию женщин, учреждать коллегияльные органы руководства школами.

Наряду с этим сохранялись церковноприходские школы. На первый план при определении цели народных училищ выдвигалось распространение религиозно-нравственных знаний. Церковники допускались к преподаванию без каких-либо удостоверений, тогда как светские лица – только при наличии документов, подтверждающих их подготовленность, нравственность и благонадежность.

Устав университетов 1863 г. был принят после

пятикратной переработки. Он предоставлял ученому совету университета право выбора ректора и проректора на четыре года; советам факультетов осуществлять избрание по конкурсу деканов и профессоров. Увеличивалось количество кафедр, которым разрешалось вести научную работу.

Устав гимназий и прогимназий 1864 г. устанавливал два типа таких заведений: классический и реальный. Прогимназии были неполными средними школами, имели четыре класса, соответствующие первым четырем классам гимназии, открывались чаще всего в небольших городах. Выпускники реальных гимназий могли поступать в технические и сельскохозяйственные институты, право поступления в университеты было только у выпускников классических гимназий.

Рождение средней женской школы связано со второй половиной XIX в. – с принятием **Положения о женских училищах (1860)** и **Положения о женских гимназиях (1870)**. Существовавшие до этого в ведомстве императрицы Марии немногочисленные институты благородных девиц – закрытые учебные заведения для детей дворянского и духовного сословий – не играли сколько-нибудь заметной роли. В 1853 г. в этих институтах обучалось всего 4187 девочек (из них 2293 – в Петербурге, 509 – Москве и 1385 – в провинции). Женские училища для девочек всех сословий могли быть двух разрядов: с 6-летним и 3-летним сроком обучения. В училищах первого разряда преподавали закон Божий, русский язык и словесность, арифметику, геометрию, географию, историю (всеобщая и русская), естествознание, физику, чистописание и рукоделие. Дополнительно, по желанию, изучались французский, немецкий языки, рисование, музыка, пение и танцы. В училищах второго разряда – закон Божий, русский язык, географию, русскую историю, арифметику, чистописание и ру-

коделие. В 1870 г. женские училища были преобразованы в женские гимназии и прогимназии (37 и 94 соответственно).

В 70–80-х гг. усилилась политическая реакция в России. В области образования она началась после террористических актов революционеров-народников. Согласно новой реформе 1871 г. – **Устав гимназий и прогимназий** – все гимназии были превращены в классические с 8-летним сроком обучения, реальные гимназии ликвидированы. Из учебного плана было исключено естествознание, химия, по математике главное внимание обращалось на знание формул и развитие математического мышления; курс физики был резко сокращен, преподавание географии сводилось к заучиванию номенклатуры (географические названия). Латинский язык преподавался в течение всех 8 лет обучения, ему уделялось в разных классах от 5 до 8 часов в неделю. Преподавание греческого языка начиналось с 3-го класса и длилось 6 лет, по 5–7 часов в неделю в каждом классе. (Латинский язык открывал ключ к успешному овладению иностранными языками в письменном виде, греческий – к живой разговорной форме.) О воспитании в России К. Д. Ушинский говорил следующее:

Ни одно воспитание не нарушает так страшно равновесие в детском организме, ни одно так не раздражает нервную систему детей, как наше русское. У нас куда все внимание обращено единственно на учение, и лучшие дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил ни в какой самостоятельной деятельности, даже в том, чтобы ясно и отчетливо передать, хоть в словах, то, что они выучили или прочли; они рано делаются какими-то только мечтающими пассивными существами, все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями... Развитие головы и совершенное бессилие

характеров, способность все понимать и обо всем мечтать (я не могу даже сказать – думать) и неспособность что-нибудь делать – вот плоды такого воспитания.

Эти слова не потеряли своей актуальности до настоящего времени.

Реальные гимназии были преобразованы в реальные училища, в которых резко сократилось изучение общеобразовательных дисциплин. В 1872 г. был издан **Устав реальных училищ**, который закрепил их как неполноправные средние школы с 6–7-летним курсом обучения и профессиональным уклоном в старших классах. Этот тип учебных заведений осуществлял подготовку обслуживающего персонала торговых и промышленных предприятий.

С усилением реакции в 80-х гг. была повышена плата за обучение, ограничен прием евреев в гимназии, издан «Циркуляр о кухаркиных детях» (1887), который предписывал ограничить прием в средние учебные заведения детей низких сословий.

Либеральный университетский устав 1863 г. был заменен реакционным 1884 г.: запрещена автономия высших учебных заведений, студенческие организации; ряд прогрессивных педагогов подвергся репрессиям.

В отличие от центральных губерний России в Беларуси не было земских школ и общество не допускалось к управлению образованием (создание частных школ также было затруднено). Системой народного образования полностью руководили чиновники. Все школы работали только на русском языке. Еще с 1840 г. в официальных документах запрещалось использование терминов «белорусский», «литовский», вместо них вводилось название «Северо-Западный край».

Революционно-демократическое движение охватило широкие круги интеллигенции, разночинцев,

однодворцев, безземельной и мелкой шляхты. Социальные потребности времени выдвинули военно-политических лидеров: Кастуся Калиновского, Валерия Врублевского, Зигмунта Сераковского, Людвика Звездовского, Ромуальда Траугуба и др. К созданию новой, демократической идеологии подключилась и белорусская литература в лице наиболее национально сознательных своих представителей: В. Дунина-Марцинкевича, Я. Чечета, Я. Борщевского, В. Сырокомли, анонимных авторов поэм «Тарас на Парнасе» и «Энеида навыворот».

Реализация реформ 60-х гг. совпала в Беларуси с подавлением восстания 1863–1864 гг. и массовыми репрессиями, которые охватили систему образования. Были закрыты Горецкий земледельческий институт (это было первое в России высшее учебное заведение, в котором готовили агрономов и зоотехников, созданное в 1840 г. в Горы-Горках Могилевской губернии), 8 средних учебных заведений Виленского округа, в том числе Новогрудская, Свислочская и Молодечненская прогимназии; из средних школ исключено почти 2 тыс. человек. Жестокие репрессии были направлены не только против участников восстания 1863 г., но и белорусского слова. В период 1863–1888 гг. в Российской империи практически не было опубликовано ни одного литературного произведения на белорусском языке. Однако это не смогло заставить белорусов отказаться от своего языка.

Большую роль в развитии национального самосознания сыграл **Винцент Дунина-Марцинкевич** (1807–1884), основоположник новой белорусской литературы, национальной оперы и драматургии. Придерживаясь либеральных взглядов, он совершил «культурный подвиг» – дал направление национальному мышлению, утвердил высокое достоинство родного языка. В своем поместье Лютинка открыл школу для

крестьянских детей, которую можно сравнить с Яснополянской школой Льва Толстого.

Национальное самосознание большинства европейских народов, в том числе славянских, возникло в конце XVIII – первой половине XIX в., в период преобразования их в нацию. Зарождалось оно среди интеллигенции и через школу, печать, театр постепенно распространялось среди народных масс. Как отмечают историки, национальное самосознание угнетенных народов наиболее полно проявляется в национально-освободительных движениях. Белорусское национальное движение первой половины XIX в. имело культурно-просветительский характер. Идея борьбы за государственность родилась накануне восстания 1863 г.

В начале 80-х гг. белорусские студенты-народники создали подпольные кружки (преимущественно в Петербурге) и издали несколько публичных произведений, где впервые не только объявили о существовании самостоятельного белорусского этноса как особой ветви славянского племени, но и давали теоретическое обоснование этого тезиса.

В 1864 г. была открыта учительская семинария в Молодечно, затем в Полоцке, Паневеже, Несвиже, Свислочи, в Гомеле, Рогачеве, Орше. В Борисове была открыта женская учительская семинария.

Революционное движение в начале XX в. подняло народы России на борьбу за социальное и национальное освобождение. Оно оказало влияние и на белорусскую школу. Началась борьба за всеобщее начальное образование, обучение на родном языке, за развитие национальной культуры.

Большую роль в подъеме национально-культурного движения в начале XX в. сыграла газета «Наша нива». Опираясь на взгляды В.Г. Белинского, она показывала, что историческое призвание каждого народа состоит в развитии своей национальной куль-

туры, которая будет более ценной для всего человечества, если глубже выявляет национальные особенности, то, что присуще именно этому народу, что определяет его специфическое видение, восприятие, осмысление и художественное отражение окружающего мира. Ассимиляция уничтожает национальные особенности белорусов, доказывала «Наша нива», наносит огромный непоправимый вред не только белорусам, но и всемирной культуре.

Российские власти запрещали выписывать «Нашу ниву» всем учителям Виленского учебного округа, священникам, почтовым служащим, военным и полицейским чинам, уездным правлениям. Тем не менее, ее популярность постепенно росла, укреплялись ее связи с народом. В результате ускорился рост национально сознательной интеллигенции. Заметная роль в этом процессе принадлежит **Брониславу Эпимаху-Шипиле (1859–1934)**, которого называли патриархом белорусского возрождения XX в. Родился на Лепельщине в шляхетской семье. Окончил Рижскую гимназию, Петербургский университет, где через два года защитил кандидатскую диссертацию (1887). Доказательно знал более 20 (!) языков, в том числе санскрит. Создал в Петербургском университете Белорусский научно-литературный кружок и издательское объединение «Заглянет солнце и в наше оконце». Преподавал в Петербургской римско-католической духовной академии. Составил первую хрестоматию белорусской литературы, тем самым спас от забвения многие произведения. Он был меценатом в широком смысле: жертвовал немалые деньги на издание белорусских книг, давал в своей петербургской квартире приют многим молодым студентам-белорусам. Именно он предложил Ивану Луцевичу взять псевдоним Янка Купала.

По данным всеобщей переписи населения 1897 г., первой в истории Российской империи, на террито-

рии Беларуси (в современных границах) проживало 6300 тыс. человек; в наиболее крупном городе Витебске – 66 тыс. жителей, из них 49,1 % грамотных.

Одним из последних ученых-одиночек, удививших мир рядом сенсационных открытий был белорус **Яков (Якуб) Наркевич-Иодко (1848–1905)**, профессор электрографии и магнетизма. В своем поместье в Понеманье он создал крупную лабораторию, метеостанцию, установил первые громоотводы, открыл бесплатный санаторий, где успешно проводил электротерапию для лечения нервных больных людей.

В ходе революции 1905–1907 гг. пробудилось широкое общественное движение за демократизацию и реформирование школы. В 1906 г. Тетка (Элоиза Пашкевич) издает две книги «Гостинец для малых детей» и «Первое чтение для деток белорусов». В основу своих учебников она положила высокохудожественное творчество Ф. Богушевича, Я. Лучины, талантливые переводы на белорусский язык произведений Пушкина, Некрасова, Крылова, сделанные А. Гуриновичем и А. Обуховым.

В июле 1906 г. в с. Николаевщина Минской губернии по инициативе Якуба Коласа был проведен нелегальный съезд народных учителей. В 1907 г. был основан Белорусский учительский союз, который выступил за ведение обучения на родном языке и самоуправление. В начале 1916 г. был создан клуб белорусской интеллигенции «Беларуская хатка» (действовал до 1921 г.).

Накануне первой мировой войны в Беларуси во всех типах школ обучалась только 1/5 часть детей школьного возраста. В 1915 г. действовало 59 государственных и частных гимназий. Начальная школа влачила жалкое существование. Посещение школ затруднялось из-за отдаленности места жительства, отсутствия одежды, обуви, необходимости с ранних лет зарабатывать на хлеб.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА К. Д. УШИНСКОГО

Редактор журнала «Библиотека для чтения» А.В. Старчевский дал великому русскому педагогу Константину Дмитриевичу Ушинскому (1824–1870) следующую характеристику:

Он по происхождению был малоросс, но в нем ничего не было такого, чтобы напоминало бы вам, что он – малоросс: ни лицо, ни выражение, ни манера, ни интонация. Это был чистый западный европеец, с какой стороны вы не взглянули бы на него. Но никогда бы вы не решились, к какой нации принадлежит этот человек. Он был деликатнее и эстетичнее даже француза, но степеннее; живее англичанина-аристократа. Лицом он несколько напоминал Рафаэля, но был красивее его. Манеры его были, безусловно, аристократическими, держался он спокойно и несколько сдержанно, но с первого же раза внушал вам симпатию.

Удивительна и трагична судьба этого человека, ученого, педагога. Со школьной скамьи и до последних дней жизни ему сопутствовали необыкновенные успехи и горькие разочарования.

Первоначальное образование он получил в семье в таком объеме, что в 11 лет смог поступить сразу в 3-й класс гимназии, что примерно соответствует 6-му классу современной школы. Новгород-Северская гимназия, в которой учился Ушинский, отличалась от большинства школ духом демократизма и товарищества, уважения к науке и бескорыстного стремления к знаниям. Среди факторов формирования личности будущего педагога огромное значение имело природное окружение и богатое историческое прошлое Черниговской провинции.

Биографы Ушинского ничего не сообщают о том, насколько объективной была оценка знаний учащих-

ся гимназии, однако вместо аттестата ему было выдано выпускное свидетельство с оценками отличными, посредственными, хорошими и достаточными. Поведение характеризовалось как хорошее, отношение к товарищам как приличное. В свидетельстве также отмечалось, что начальникам гимназист Ушинский оказывал должное уважение и приветливость. Хотя он не получил аттестата, приобрел в гимназии нечто большее: развитую самостоятельность, способность к умственному труду, стремление к знаниям и мечту об университете как храме науки.

В 16 лет он становится студентом юридического факультета Московского университета, который заканчивает блестяще, со званием кандидата. Под характеристикой его как «отличнейшего для определения на службу прямо в Министерство и другие высшие присутственные места» стояли подписи 28 профессоров. Однако назначения на должность исполняющего обязанности профессора камеральных наук в Ярославском лицее пришлось ждать долго, время было наполнено напряженной работой с учениками и дальнейшим самообразованием.

Камеральные науки преподавались по немецкому образцу и охватывали целый ряд предметов: историю и политэкономия, этнографию и правоведение, естествознание и философию, психологию и филологию. Ушинский противопоставил немецкой камералистике свою систему, в основу которой было положено изучение народной жизни: экономической, семейной, бытовой, общественной. «Человек и общество» – тема, развиваемая в лекциях молодого педагога, в них – призыв к слушателям посвятить себя деятельности на благо отечества, работать для потомства. Это был и его собственный девиз жизни.

Одновременно с мая 1848 г. он ведет журналистскую и литературную деятельность.

После отставки новое место удалось найти не сра-

зу. Педагогическая работа продолжилась в Гатчинском сиротском институте, а затем на должности инспектора классов Смольного института благородных девиц в Петербурге (открыт в 1764 г. И. И. Бецким, который стремился к «созданию новой породы людей через воспитание девочек»).

По воспоминаниям одной из девушек, его появление произвело такое впечатление, будто в темном и душном помещении вдруг открыли окна и пустили туда широкую струю света и воздуха.

В то время существовало два направления в женском воспитании: немецко-хозяйственное и францужско-галантерейное. По мнению Ушинского, в обоих случаях существенно принижалось социальное положение женщин. В Смольном он пытается провести значительные изменения как в содержании образования, так и в организации обучения и воспитания. Его деятельность приводит к новой отставке под благовидным предлогом: заграничная командировка сроком на пять лет для изучения постановки женского образования в Швейцарии, Германии, Франции, Бельгии, Италии. Даже составление программы для образования и воспитания наследника престола Российской империи не помогло предотвратить эту своеобразную ссылку в страны Европы (1862–1867).

В основу педагогической теории Ушинского легла *идея народности воспитания*. Каждый народ отличается от других народов своеобразием исторически сложившихся черт своего характера, языка, идеалов, склонностей, потребностей. Все эти и другие особенности составляют суть народности. Применительно к литературе и искусству идея народности была глубоко развита революционерами-демократами В. Г. Белинским, А. И. Герценом, Н. А. Добролюбовым, Н. Г. Чернышевским. Она была связана с борьбой крестьянских масс против крепостничества, с наступившим в 60-х гг. XIX в. народническим эта-

пом освободительного движения в России, т. е. порождалась всем ходом экономического и социального развития страны.

Развивая принцип народности в общественном воспитании, Ушинский одновременно выступал против односторонних тенденций славянофильства и западничества, но, прежде всего, против официальной педагогики. В народности он видел то начало, на которое непременно должно опираться разумно организованное воспитание. Отвергал всякую попытку представить единую систему для всех стран и народов как вредную и несостоятельную: «Нельзя чужим ключом открыть свою дверь».

Выступления Ушинского против слепого подражания и механического перенесения на русскую почву сложившихся у других народов, в других исторических условиях педагогических систем не означали, однако, национальной замкнутости и ограниченности. Он писал:

Во всяком общественном явлении кроме исторической, чисто народной и потому неподражаемой стороны, есть и своя рациональная сторона, отвергать которую только потому, что она высказывалась прежде у другого народа, было бы весьма нелогично. У нации Гете и Шиллера, Гегеля и Шеллинга можно и нужно учиться глубокому познанию основ наук, склонности к абстрактному мышлению, но непременно надо отбросить мелочный формализм, муштру и склонность к казенному педантизму. Французские школы с блеском готовят артиллеристов и техников, инженеров и механиков. Но ограничиться только образованием – значит совершать преступление перед своим народом. И тому свидетель – позорище наполеоновской Франции. Внешний блеск и тщеславие, материальная польза и стремление пустить пыль в глаза чудесами воспитательного искусства – вот что мешает общественному воспитанию Франции.

Не принимает Ушинский в целом и английской системы образования, закованной в латы средневековой схоластики и существующей в лучшем виде только для аристократов.

Таким образом, педагогика может брать из опыта других стран лишь то, что является общим, а не специфическим.

Содержание образования, разработанное Ушинским, ориентировано на изучение национальных ценностей: родного языка, природы своей страны, отечественной географии, истории. Учебные книги, по его мнению, должны содействовать воспитанию учащихся определенных нравственных понятий и убеждений, которые представляют собой естественный вывод из приводимых в учебнике сведений. Наиболее известны его учебные книги «Родное слово» для первоначального обучения (выдержало 187 полных изданий) и «Детский мир». Некоторые материалы из них используются и в современных учебниках. Тщательно подобранный художественный материал (стихотворения, басни, сказки, рассказы) отличаются простотой, лаконичностью, в то же время начужностью и образностью изложения.

Нравственное воспитание направлено на развитие в ребенке гуманности, честности, трудолюбия, дисциплинированности, ответственности, чувства собственного достоинства, сочетаемого со скромностью, деятельной любви к родине. Средствами нравственного воспитания, по Ушинскому, являются обучение; личный пример учителя; убеждение; педагогический такт; меры предупреждения; поощрения и взыскания.

К. Д. Ушинский внес существенный вклад в дискуссии между сторонниками *формального образования и материального*. Он признал обе теории односторонними, считая одинаково важным как развитие умственных сил и способностей учащихся, так и ов-

ладение ими необходимыми в жизни знаниями – одно без другого невысказано.

Значительное развитие в трудах «патриарха русской педагогики» получили вопросы дидактики: он расширил и обогатил новыми приемами методику наглядного обучения, показал пути реализации принципа сознательности, основательности и прочности, а также развития активности и деятельности детей.

Среди множества книг и статей особое место занимает «Педагогическая антропология» («Человек как предмет воспитания») – капитальный научный труд, не имевший себе равного в мировой педагогической литературе. В нем Ушинский определяет и рассматривает главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания. Размышляя о том, чем является педагогика – наукой или искусством, он указывает, что наука изучает то, что есть, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и приходит к выводу: педагогика – это высшее из искусств.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Становление и развитие советской школы и педагогики проходило в условиях революционного накала и энтузиазма, драматизма и противоречивости исторического времени. Оно прошло несколько этапов:

1917–1920 – начало коренных преобразований в области просвещения и воспитания;

1921–1930 – восстановление народного хозяйства и социалистической индустриализации;

1931–1941 – наступление социализма по всему фронту;

1941–1945 – Великая Отечественная война;

1945–1958 – восстановление народного хозяйства и дальнейшее развитие социалистического общества;

1958–1984 – «развитой социализм».

Первые декреты советской власти в области образования были нацелены на организационно-структурные преобразования и направлены на утверждение светского (нерелигиозного) характера обучения. В декабре 1917 г. все начальные, средние и высшие школы из духовного ведомства были переданы в ведение Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса), а в январе 1918 г. специальным декретом церковь была отделена от государства и школа от церкви. При этом отменялись какие бы то ни было привилегии на основе вероисповедания, запрещалось преподавание религии во всех типах учебных заведений. Были ликвидированы учебные округа, упразднены должности директоров и инспекторов народных училищ. С июня 1918 г. общее руководство народным образованием было возложено на Государственную комиссию по просвещению, а на местах – гу-

бернские, уездные и волостные отделы народного образования, при которых создавались советы из представителей различных организаций трудящихся, учителей и учащихся.

В октябре 1918 г. был принят декрет ВЦИК Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Республики. Одновременно Наркомпрос опубликовал Декларацию – Основные принципы единой трудовой школы, в которой нашли закрепление новые установки: *связь школы с политикой Коммунистической партии, демократизм, светскость, доступность, всеобщность и обязательность, бесплатность обучения*. Узаконивалась единая трудовая 9-летняя школа в составе первой (5 классов) и второй ступени (4 класса) с совместным обучением для мальчиков и девочек. Между ступенями школы устанавливалась *преемственность*. Средняя общеобразовательная школа ликвидировала крайнюю разнотипность школ, существовавших до революции.

Выдвигались следующие принципы: *трудовой, политехнический, связь школы с жизнью, связь обучения с трудом*. При этом указывалось, что цель трудовой школы отнюдь не дрессировка для того или иного ремесла, а политехническое образование, дающее детям на практике знакомство с методами всех важнейших форм труда, частью в учебной мастерской или на школьной ферме, частью на фабрике или заводе.

Для введения труда в школе приводилось психологическое обоснование – «труд благотворно действует на психический рост учеников, мощно развивая внимание, аккуратность, находчивость и т. п. Хорошее техническое развитие руки ведет автоматически к развитию некоторых важнейших центров головного мозга». Тем не менее была допущена известная переоценка роли и значения общественно-производи-

тельного труда учащихся, что отразилось на состоянии теоретических знаний.

Школа должна была обеспечить развитие учащихся в умственном, нравственном, физическом и эстетическом отношении, содействовать творческой активности и самодеятельности учащихся. Много внимания уделялось *воспитанию учащихся в духе коллективизма и интернационализма*.

В Положении и Декларации подчеркивалось, что учитель должен являться лишь старшим братом разновозрастной школьной семьи. В этих документах нашли отражение вопросы организации школьной жизни: учебного года, структуры учебной недели (пятидневка), отмены экзаменов и наказаний, порядка перевода из класса в класс.

В программе партии, принятой на VIII съезде (1919), указывалось, что школа должна быть проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся, а также на необходимость включения в систему образования дошкольных учреждений «для государственной пропаганды коммунизма» и обеспечения свободного доступа в высшие учебные заведения.

Особое значение для определения социальной функции школы в Советском государстве имела речь В. И. Ленина «Задачи союзов молодежи» на III съезде комсомола (1920).

В годы гражданской войны «школьная армия маленьких работников» в ответ на обращение Наркомпроса «Ко всем учащимся» проводила ремонт белья, шинелей, обуви для бойцов Красной Армии, собирала перевязочный материал, помогала семьям ушедших на фронт в обработке земли и сборе урожая. В 20-х гг. стали возникать первые *пионерские отряды* (постановление «О детском движении» II Всероссийской конференции РКСМ от 19 мая 1922 г.). Перво-

начально они выступали как форма противостояния буржуазному внешкольному воспитанию – бойскаутизму. Возникнув в начале XX в. в Англии, он получил широкое распространение во многих странах, в том числе и в России, благодаря красочной символике, различным формам игры, спортивно-физическим мероприятиям.

В декабре 1919 г. вышел исторический декрет за подписью В. И. Ленина о ликвидации безграмотности, который обязывал все население от 8 до 50 лет обучаться грамоте на родном или русском языке. Ликвидация неграмотности, охватывающей более миллиона детей школьного возраста, а всего в РСФСР более 54 млн человек (в среднем 319 грамотных приходилось на 1000 населения), рассматривалась в качестве главной задачи культурной революции. По всей стране возникли десятки тысяч ликбезов (пункты ликвидации неграмотности) и изб-читален, школ и вечерних курсов для малограмотных. Первая фраза, которую учились читать, – «Мы – не рабы, рабы – не мы».

В этом же году появляется новый тип средней школы – *рабфак* (рабочий факультет), где за 4 года необходимо было дать среднее образование, достаточное для поступления в ВУЗ.

В начале января 1921 г. по решению первого партийного совещания по народному образованию была введена школа-семилетка с двумя ступенями: 4+3 вместо 5+4. Указывалось, что снижение возраста общего образования с 17 до 15 лет и переход от политехнического образования к профессиональному следует рассматривать как меру временную, вызванную нищетой и разрухой. Отступление от Положения о единой трудовой школе проявилось и в создании в 1921 г. школ ФЗУ (фабрично-заводского ученичества) с 4-летним сроком обучения и ШКМ (школы кре-

стьянской молодежи) в 1923 г. с 3-летним сроком обучения.

Первый учебный план советской школы был опубликован в 1920 г. В нем получили более яркое выражение новые идейные основы. Окончательно устранены из учебных предметов религиозность, монархизм, шовинизм, включены идея классовой борьбы, история революционных движений, социалистических учений, теория Дарвина и др. В эти годы изгонялись не только старые явления, но и люди, которые не смогли прийти к новому мышлению. Так, в 1922 г. произошла массовая высылка из страны интеллигентов, известная под названием «философский корабль».

На построение учебных программ имелось две точки зрения: *предметный принцип* – вооружение знаниями основ наук и *комплексный* – выделение целесообразных видов труда для организации общественно-полезной деятельности с привлечением сведений из ряда учебных предметов. Вначале одержала победу первая точка зрения. Это привело к перегрузке программ, что сделало их малодоступными. Так, в начальной школе предлагалось изучать алгебру, геометрию, физику, физическую географию, этиологию. Программы были разосланы на места как примерные. С одной стороны, это создавало возможность для творчества, активного участия учителей в определении содержания обучения, привлечения краеведческого материала. С другой – вело к нарушению единого объема знаний, подлежащих изучению на определенной ступени независимо от местонахождения школы, т. е. фактическому отказу от реализации принципа единой школы.

В отношении учебников было решено на первое время переиздать старые, написанные прогрессивными педагогами XIX в.: К. Д. Ушинским, Н. А. Корфом, Н. Ф. Бунаковым, В. Я. Стоюниным, В. И. Во-

довозовым, В. П. Острогорским, А. Я. Гердом, и одновременно разрабатывать новые учебники. Однако вскоре победило мнение об отсутствии надобности учебников вообще. В циркулярном письме Наркомпроса значилось, что «учебники должны быть изгнаны из школы». Их заменили периодическая печать, листовки и памятки различного назначения. Вместо стабильных учебников с систематическим расположением материала применялись рабочие книги, журналы-учебники, газеты-учебники и другие руководства, содержащие материал, отражающий современность.

К середине 20-х гг. появляются программы ГУСа (государственного ученого совета). В основе их лежит комплексный принцип. Учебный материал всех предметов располагается по трем блокам: «Природа», «Труд», «Общество». В центре внимания стоит изучение конкретных явлений окружающей жизни. Так, 1-й класс – «Семья и школа», 2-й – «Наша деревня» (или наш город), 3-й – «Наш район (волость)», 4-й класс – СССР. Внутри каждого объекта намечаются конкретные темы, например: «Первые шаги в школе», «Осенние работы в семье», «Охрана здоровья», «Приготовление к зиме», «Жизнь и труд зимой» и т. д. Включались также темы к знаменательным датам и новым революционным праздникам.

Новые программы ставили своей целью формирование диалектико-материалистического мировоззрения школьников, развитие их общественно-политической активности, установления связи обучения с практикой социалистического строительства. Однако работа по этим программам не могла обеспечить вооружение учащихся прочными знаниями основ наук. Язык, литература, математика, по существу, никак не были представлены в данной схеме. Ошибки составителей программ в значительной мере определялись их примитивным взглядом на коммуни-

стическое воспитание, анархистским, пролеткультовским отношением к наследию старой школы. Тем не менее, в школе этого периода было много яркого и интересного: учащиеся сближались с жизнью, повышался уровень их политического развития, формировалась самостоятельность, активность, широко были распространены экскурсии, практические занятия, опыты, доклады и рефераты.

В программах для школ второй ступени сохранялось предметное преподавание, но изучение учебных дисциплин также концентрировалось вокруг определенных общих тем. Программы ГУСа впервые не только в нашей, но и западной педагогике поставили актуальную проблему межпредметных связей, интеграции учебных дисциплин и предложили новаторский для своего времени вариант ее решения.

Обновление программ происходило несколько раз: в 1927 г. были введены вне комплекса специальные уроки по обязательному минимуму систематических знаний и навыков по родному языку, математике, физическому воспитанию, изобразительной деятельности, музыке и труду.

В 1929/30 учебном году были утверждены новые программы на основе американского *метода проектов*. Согласно автору данного метода У. Килпатрик, последовательницы Дж. Дьюи, учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики сами определяли содержание учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного. Например, проект «Дом»: на уроке рисования выполняют эскиз, чертеж здания; на уроке математики высчитывают, сколько и каких материалов потребуется на его строительство; на уроке родного языка пишут изложение на

тему строительства; на географии учатся выбирать площадку для стройки и т. п.

Исходным моментом в работе советской школы являлась общественно полезная деятельность. Теоретические знания давались постольку, поскольку они были нужны для выполнения данного задания (проекта). Например, «Поможем ткацкой фабрике выполнить промфинплан», «Научимся стричь овец» и т.п. Комплексно-проектные программы не получили в нашей стране широкого распространения.

В 20-е гг. классно-урочная система пришла в упадок, ее потеснили *новые формы организации учебного процесса*, в частности Дальтон-план. Название произошло по имени американского города, где в 1904–1920 гг. Э. Паркхерст проводила опыты по созданию новой системы обучения. Суть ее заключалась в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты). Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся. Они получали от учителя задания, в которых указывались основные вопросы и источники для нахождения ответов. Работа шла самостоятельно, индивидуально или небольшой группой (бригадой) в 3–5 человек, учитель давал советы и указания лишь в случае особых затруднений, учащиеся отчитывались ему о результатах выполнения. Ведущая роль учителя отменялась, в учебном процессе он становился консультантом, помощником, обучение фактически превращалось в самообучение. С одной стороны, снижалась эффективность учебных занятий, с другой – увеличивалась осознанность и прочность изучаемого материала. Лабораторно-бригадный метод шире применялся в школах второй ступени и на рабфаках.

В методах обучения применение активных, наглядных способов как альтернативных господствовавшим до революции методам «зубрежки и муштры» тормозилось бедным оборудованием школ и не-

достаточной педагогической подготовкой учителей. Это частично компенсировалось организацией краткосрочных курсов по ознакомлению с методикой проведения экскурсий, физико-химических опытов, сбора гербария и других коллекций, с изготовлением простейших приборов.

Началось создание опытно-показательных станций, включающих в себя комплекс разных воспитательно-образовательных и просветительских учреждений: детского сада, школы, курсов для учителей. Во главе наиболее известной из них, стоял советский педагог *Станислав Теофилович Шацкий* (1878–1934).

Подготовка кадров для школ первой ступени осуществлялась через педагогические техникумы и школы второй ступени с педагогическим уклоном. Однако потребность в них не удовлетворялась. В 1925 г. состоялся I Всероссийский учительский съезд.

В 30-е гг. в ряде постановлений ЦК ВКП(б) намечаются пути перестройки содержания, методов и организационных форм обучения, берется курс на введение *всеобщего обязательного начального обучения* в объеме 4-годичной школы для детей с 8 лет и для переростков 11–15 лет, не прошедших курса начальной школы. В постановлении «О начальной и средней школе» (1930) даны указания о коренном изменении учебно-воспитательной работы школ с осуждением метода проектов. В постановлении «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932) одобрены новые предметные программы, введенные в действие с января 1932 г., даны рекомендации для их совершенствования и указания о системе учета знаний, осуждены коллективные сдачи экзаменов и зачетов, урок объявлен основной формой учебного процесса. В постановлении «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933) выдвигается требование создания и использования стабиль-

ных учебников. *Надежда Константиновна Крупская* (1869–1939), основоположник марксистской истории педагогики, характеризуя эти постановления, отметила, что по духу и строю они не отличаются от устава царской гимназии 1864 г.

С 1932/33 учебного года упраздняется разделение школ на ФЗУ и ШКМ; 7-летняя школа становится единой общеобразовательной школой для города и деревни. Учебно-воспитательная работа принимает все более односторонний характер: не уделяется внимание трудовому воспитанию, нет тесной связи общего образования с политехническим.

В конце 30-х гг. труд вовсе изымается из учебного плана и программ, школьные мастерские ликвидируются, накопленный опыт оказывается невостребованным. Н. К. Крупская, как один из организаторов советской школы и как жена В. И. Ленина, обращалась по этому поводу к А. А. Жданову, но ЦК партии ее не поддержал. Накануне войны в школах была введена начальная военная подготовка.

Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936) объявило деятельность педологов вредной, основанной на лженаучных, антимарксистских положениях: высокой роли наследственности, фаталистической обусловленности судьбы ребенка биологическими и социальными факторами.

Вследствие не всегда правильно применявшихся приемов исследования нормальные дети могли быть ошибочно зачислены в категорию «дефективных» и направлены во вспомогательные школы, которые к середине 30-х гг. оказались переполнены. Односторонний подход к данному постановлению привел к значительному ослаблению изучения возрастных и индивидуальных особенностей школьников и затормозил развитие отечественной психологии на долгие десятилетия.

Становление советской педагогики проходило в острой идейной борьбе с представителями теории независимости педагогики от политики, теории свободного воспитания, теории отмирания школы и др. В первые годы для нее были характерны методическое прожектерство, пролеткультовские взгляды и прагматизм. На протяжении 20-х годов вышло два издания советской педагогической энциклопедии.

В центр внимания встали проблемы, требующие определения общих целей воспитания, задач и содержания учебно-воспитательной работы в соответствии с коммунистическими идеалами, характера взаимоотношений личности и коллектива. Неоднократно разгорались горячие дискуссии. Наиболее широкой была дискуссия 1927–1930 гг., охватившая такие проблемы, как предмет педагогики, ее основные задачи и границы, организованное и стихийное в воспитании, педагогика среды, методы и способы организации внешней среды для целенаправленного стимулирования развития наиболее существенных личностных качеств. Некоторые педагоги настаивали на раздельном проживании детей и родителей («чтобы младшие товарищи не мешали старшим отдыхать после трудового дня»), старались убедить в том, что оптимальной формой социального воспитания детей должен быть признан детский дом или производственная детская коммуна, действующая в течение круглого года и без выходных дней.

Значительную роль в становлении и развитии советской педагогики сыграли первый нарком просвещения *А. В. Луначарский*, *Н. К. Крупская*, *М. Н. Покровский*, *П. П. Блонский*, *С. Т. Шацкий*, *А. Г. Калашников*, *А. Г. Ривин*, *А. П. Пинкевич*, *М. М. Пустрак* и др.

Советский период в истории педагогике Белоруссии (1922–1991)

Для Беларуси 1917–1922 гг. (до вступления в состав Союза Советских Социалистических Республик) – это время бурных военно-политических и национально-культурных событий: революция, гражданская война, военная интервенция, белопольская и немецкая оккупация, образование БНР и БССР.

Первые белорусские школы, как это ни странно, стали функционировать на оккупированной кайзеровскими войсками территории. Эту «традицию» пришлось продолжить и другим властям. В декабре 1920 г. Всебелорусский съезд Советов рабочих, крестьянских, батрацких и красноармейских депутатов высказался за перевод всех государственных учреждений на белорусский язык. Остро встал вопрос о подготовке учителей, которые смогли бы преподавать на белорусском языке. С этой целью в Минске, Витебске, Могилеве были открыты институты народного образования и трехлетние курсы в Борисове и Бобруйске. Через несколько лет по причине «неопределенности профиля» они были закрыты.

Первоочередной задачей культурной революции была ликвидация безграмотности и расширение сети школ. Данные о количестве неграмотных в Белоруссии весьма разноречивые: одни называют 80 %, другие приводят цифру менее 73 %. Возможно учитывалось умение читать и писать на разных языках: польском, русском. Даже если взять первый показатель, то он не так уже плохо выглядит по сравнению с другими народами, объединившимися в Союз. А если вспомнить высказывание Альберта Моравиа, что «процент неграмотных – величина постоянная, только в наше время неграмотные научились чи-

тать», то эти показатели вообще оказываются мало-значимыми.

В 1919 г. возобновила деятельность сельскохозяйственная академия в Горках, через год при ней был открыт первый рабочий факультет. Рабфак в Минске возник в 1921 г. в связи с созданием Белорусского государственного университета в составе трех факультетов: педагогического, медицинского, права и хозяйства. Сейчас в структуре БГУ – 20 факультетов, 5 НИИ и институтов повышения квалификации, 20 научных центров, 172 кафедры, 114 научно-исследовательских лабораторий, 11 учебных учреждений, 9 производственных предприятий.

На рабфаки принимались рабочие и крестьяне с 16-летнего возраста, командированные или рекомендованные фабрично-заводскими и партийными комитетами, волостными, уездными или губернскими исполкомами. Для поступления на рабфак не требовалось предоставление документа об образовании. Их подготовка проверялась собеседованием (с 1926 г. были введены экзамены). Основная масса абитуриентов имела начальное образование. В годы советской власти в Белоруссии широкое развитие получили общеобразовательные вечерние школы для рабочих, в том числе рабочие школы повышенного типа.

Поиски в Белоруссии новой системы образования, соединяющей обучение и воспитание с трудом, связаны с именами большевиков братьев Лепешинских. Они организовали первые опытные школы-коммуны: Литвиновичскую (1918) и Леменскую (1920). С апреля 1919 г. в Минске начал выходить ежемесячный научно-педагогический и справочно-официальный журнал «Школа и культура Советской Белоруссии» – орган Минского губернского отдела народного образования.

В 1923 г. был разработан и утвержден 15-летний план ликвидации неграмотности взрослого населе-

ния, срок выполнения которого в дальнейшем был сокращен до 10 лет. Советская Белоруссия первой из всех союзных республик в 1926 г. ввела всеобщее обязательное начальное обучение (по всему Союзу оно осуществилось в 1934 г.). 20 декабря 1932 г. было принято постановление ЦИК и СНК БССР «Об объявлении Белорусской ССР страной сплошной грамотности» (Советский Союз был объявлен страной сплошной грамотности в 1941 г.).

15 июля 1924 г. II сессия Центрального Исполнительного Комитета приняла постановление «О практических мероприятиях по проведению национальной политики», которое официально объявило о переходе к белорусизации. Этот термин использовался и раньше, но сейчас содержание его изменилось коренным образом – национально-культурному возрождению белорусского народа был придан статус государственной политики. Реализация этой идеи начала осуществляться повсеместно: от детских садов до высших учебных и научных учреждений. При этом права других народов не ущемлялись. В 20-х гг. в БССР было четыре государственных языка – белорусский, польский, русский и идиш (еврейский). На всех языках выходили журналы, газеты, работали театры и учебные заведения.

С конца 20-х гг. политика белорусизации осуществляется уже параллельно с развернутой борьбой с так называемым белорусским нац-демократизмом. Массовые репрессии еще более усложнили ситуацию в 30-х гг. Так, 29 июля 1937 г. в БССР было осуждено 2570 человек. Среди них оказались многие представители интеллигенции (в 1929 г. была создана Академия наук БССР); через три месяца большинство осужденных были расстреляны. Фактически началось планомерное уничтожение генофонда белорусского народа. На период 30-х гг. приходится и реформа языка, коснувшаяся его фонетического и лек-

сико-грамматического строя. Так называемая «наркомовка» значительно изменила язык, который стал рассматриваться «как испорченный русский».

Всеобщее обязательное 7-летнее обучение начало вводиться с 1932/33 учебного года, однако полностью реализовать это решение не удалось. После окончания Великой Отечественной войны сроки введения обязательного обучения в Белоруссии стали совпадать с общесоюзными: в 1949 г. – 7-летнее; 1958 г. – 8-летнее образование на основе закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

В конце 1950 г. в основном была восстановлена сеть общеобразовательных школ: в 11 767 школах занималось 1499 тыс. учащихся; действовало 29 вузов, 107 техникумов и училищ. В 60–70-е гг. по количеству студентов на 10 тыс. человек населения республика опережала такие государства, как Англия, Бельгия, Франция, Италия, Швеция, ФРГ, Австрия, Норвегия и др. 70 % рабочих имели среднее, высшее и неполное высшее образование.

В июне 1972 г. III сессия Верховного Совета БССР всесторонне обсудила вопрос о полном переходе к всеобщему среднему образованию молодежи (при сохранении 8-летнего всеобщего).

Более 2,5 тыс. учителей получили звание заслуженного учителя БССР. В конце 70-х гг. для стимулирования и поощрения учителей было введено почетное звание «Народный учитель СССР». Первым среди белорусских педагогов звание Героя Социалистического Труда был удостоен заслуженный учитель БССР *Ф. С. Рубанов*, который более 40 лет проработал директором средней школы № 10 г. Слуцка; затем это звание получили *А. И. Казей*, учительница белорусского языка и литературы СШ № 28 г. Минска и *Е. И. Манина*, воспитатель Поречской школы-интерната Гродненской области.

Последняя реформа общеобразовательной и профессиональной школы в составе Советского Союза, начатая в 1984 г., выдвинула «вечные» задачи:

1. Повысить качество образования, обучения и воспитания; обеспечить более высокий научный уровень преподавания каждого предмета, прочное овладение основами наук; улучшить трудовое, моральное, эстетическое и физическое воспитание; усовершенствовать учебные планы и программы, учебники и учебные пособия, методы обучения и воспитания; ликвидировать перегрузку учащихся.

2. Коренным образом улучшить трудовое воспитание, обучение и профессиональную ориентацию, усилить политехническую, практическую направленность преподавания, значительно расширить подготовку квалифицированных рабочих в системе профессионально-технического обучения; осуществить переход к всеобщему профессиональному обучению молодежи.

3. Усилить ответственность учащихся за качество учебы, повысить учебную и трудовую дисциплину, общественную активность на основе развития самоуправления.

4. Поднять общественный престиж учителя.

5. Укрепить материально-техническую базу учебных учреждений.

6. Усовершенствовать структуру общеобразовательных и профессиональных школ и руководства образованием.

Средняя школа стала 11-летней, она начала принимать к обучению детей с 6-летнего возраста. Белоруссия оказалась практически единственной советской республикой, которой удалось до распада Советского Союза в целом завершить реформирование школы.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

А. С. МАКАРЕНКО

Выдающийся советский педагог и писатель Антон Семенович Макаренко (1888–1939) родился на Украине в семье рабочего-железнодорожника, который вопреки традициям выбрал для своего сына профессию учителя. Мировоззрение будущего педагога сложилось под влиянием революционных событий 1905–1907 и 1917 гг. Большое влияние на него оказало творчество А. М. Горького и дружба с писателем. В книгах Горького, в его умении видеть в людях, несмотря на самые ужасные жизненные катастрофы, прекрасные черты человека, Макаренко находит оригинальные педагогические позиции.

В 1920 г. советское правительство поручило отделам народного образования организовать колонии для несовершеннолетних правонарушителей. Одну из таких колоний под Полтавой возглавил Макаренко, которой впоследствии было присвоено имя писателя. В письме к Горькому он писал:

Выбирая Вас своим шефом, мы руководствовались глубокой родственностью между Вами и нами. Эту родственность мы видим и чувствуем не только в том, что и Ваше детство подобно детству наших ребят, но больше всего в том, что Ваша исключительная вера в человека помогает и нам верить в него.

А. С. Макаренко не оставил монографии по педагогике, но в его художественных произведениях («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях»), методических работах, статьях, докладах, лекциях освещены важнейшие проблемы методологии, методики и техники воспитания.

В коммуне имени Ф. Э. Дзержинского (1927–1935)

был создан высокоорганизованный детский коллектив, где успешно осуществился принцип соединения обучения с производительным трудом (наряду с традиционными видами трудовой деятельности был налажен выпуск фотоаппаратов ФЭД). Под влиянием полученных результатов Макаренко приходит к убеждению, что коммунистическое воспитание – это «счастливый процесс, который сам в себе несет успех, что никакая другая работа по своей легкости, по исключительно ценному, осязаемому, реальному удовлетворению не может сравниться с работой воспитателя».

Задача воспитания «счастливого» человека, по Макаренко, вытекает из общих задач строительства коммунизма, а организационная форма – коллектив обусловлена характером новых социалистических общественных отношений. Стиль коллектива – соединение высоких требований с высоким доверием.

Педагогические вопросы Макаренко рассматривал в связи с проблемами социальной психологии. Отношения между людьми в антагонистическом обществе образно сравнивал с колебаниями миллионов маятников, расположенных в беспорядке в тесном пространстве: «они ходят в разных направлениях и плоскостях, цепляются друг за друга, толкают, царапают, скрежещут; в этом мире выгодно размахнуться сильнее, сбить и уничтожить движение соседей».

В социалистическом обществе возникает иная, принципиально новая система связей, основанная на солидарности трудящихся, на совместном участии в организации жизни, на стремлении и движении к общей цели. Конкретизируя это общее положение, Макаренко анализирует наиболее существенные внутри и межколлективные отношения: руководство и подчинение, взаимная требовательность, взаимопомощь, ответственность, товарищество. На этой осно-

ве он рассматривал также взаимоотношения между педагогами и детьми, старшими и младшими воспитанниками, между общими и первичными коллективами.

Педагогику, которая ограничена рамками «воспитатель – воспитанник» и строится на приспособлении одиночки-воспитанника к одиночке-воспитателю, он презрительно называл «парной». Он утверждал, что советский человек не может быть воспитан под непосредственным влиянием одной личности, какими бы качествами эта личность не обладала. При этом подчеркивал, что воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле; воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка.

Основная задача воспитания – создание коллектива, который объединяет людей не только общей целью в коллективном труде, но и общей организацией этого труда. Общая цель здесь не случайное совпадение частных целей, как в вагоне трамвая или в театре, а именно цель всего коллектива. Действие отдельного ученика, его удача или неудача расцениваются на фоне общего дела. Такая педагогическая логика буквально пропитывает все школьные дни, каждое движение коллектива.

Каждый отдельный коллектив является частью советского общества, органически связанной со всеми другими коллективами. На нем лежит первая ответственность перед обществом, всей страной («раньше думай о Родине, а потом о себе»), только через коллектив каждый его член входит в общество. Отсюда вытекает идея советской дисциплины, при которой школьнику становятся известны и интересны

понятия долга и чести. Достижение целей коллектива не могут стать игрой случайных капризов отдельных людей. Коллектив – не толпа. Это социальный организм, обладающий органами управления, уполномоченными в первую очередь представлять интересы коллектива и общества. Опыт коллективной жизни есть не только опыт соседства с другими людьми, это очень сложный опыт целесообразных коллективных движений в условиях обсуждения, распоряжения, подчинения, ответственности и согласованности. Большое значение в сплочении коллектива имеют традиции.

А. С. Макаренко глубоко обосновал воспитательные возможности коллектива, разработал содержание его деятельности и принципы организации: закон движения коллектива (движение – это форма жизни коллектива, остановка – его смерть), систему перспективных линий (близкая, средняя, далекая перспектива), гласности, ответственную зависимость, принцип параллельного действия (воздействие на личность воспитателя, актива и всего коллектива).

Этапы создания коллектива:

1. Становление коллектива – предъявление учителем своих требований, подбор актива и работа с ним.
2. Стабилизация структуры коллектива – усиление влияния актива, формирование общественного мнения.
3. Расцвет коллектива – вовлечение всех учащихся в общие дела.

Процесс развития коллектива рассматривается отнюдь не как плавный процесс перехода от одной стадии к другой. Каждая последующая стадия не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней. Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. Поэтому некоторые выделяют четвертую и

последующие стадии движения коллектива. На них каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования; выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания. Таким образом, коллектив и личность для Макаренко – равноправные ценности.

Произведения Макаренко изданы в Англии, Франции, Голландии, Дании, Норвегии, Италии, Индии, Японии, Аргентине, Уругвае и других странах. Успеху публикаций за границей способствовали восторженные оценки А. Барбюса, Р. Галя, А. Валона и других деятелей мировой культуры и образования.

В последнее время отмечается повышение интереса к педагогическому опыту советского педагога во всем мире. Особая активность в изучении его системы наблюдается в Германии, где созданы специальные центры и кафедры, издаются журналы типа «Макаренко-реферат», подготовлено 20-томное издание его трудов. Причины повышенного внимания к его наследию неоднозначны. Некоторые представляют его как солдафона, муштрующего своих воспитанников, как создателя системы подавления личности в интересах государственной машины по требованию существовавшего тоталитарного режима. Делаются попытки доказать, что коллектив есть средство обезличивания человека, утверждается, что воспитание в учреждениях, руководимых Макаренко, было бесчеловечно и антигуманно, что он якобы отнимал свободу у личности, лишал ее автономии, возможности выявить творческие силы, способствовал массовизации личности, готовил молодежь к диктатуре, а не к демократии.

Часть макаренковедов представляют советского педагога вне времени и конкретной социальной действительности. Однако все единодушно убеждены,

что Антон Семенович Макаренко – один из величайших педагогов XX в., который за короткий период времени на самом худшем человеческом материале сумел добиться самых высоких результатов в воспитании.

Одним из наиболее ярких продолжателей дела А. С. Макаренко, развивающим его наследие в наше время, является *Игорь Петрович Иванов*, доктор педагогических наук, профессор, который в 1963 г. в Ленинграде создал коммуну им. А.С. Макаренко, содружество студентов, увлеченных идеями великого педагога. По его примеру коммунарские отряды стали возникать по всей стране. В книге для учителя «Методика коммунарского воспитания» Иванов раскрывает идею содружества воспитателей и воспитанников как старших и младших товарищей, объединенных общим делом. В «Энциклопедии коллективных творческих дел» он показывает, что КТД – это главное воспитательное средство коммунарской методики, способ организации яркой, наполненной трудом, творчеством и общением жизни. В книге представлены коллективные дела, охватывающие все основные стороны жизнедеятельности отрядного, классного и школьного коллективов, раскрыта технология организации КТД, условия вовлечения каждого участника в общую заботу на пользу людям. По методике И. П. Иванова работают многие школы, в том числе и специальные.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970) родился, жил и работал директором сельской школы на Украине. Высшее образование, как и А. С. Макаренко, получил в Полтавском педагогическом институте.

Он создал удивительно цельную, в какой-то мере романтическую, систему всестороннего развития личности. Воспитание, по Сухомлинскому, это гармония социального вхождения в общество, гуманизма и индивидуального подхода. Процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников – в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний. Он считал, что для гармонического воспитания и развития человека необходимо пользоваться разумно отобранными средствами. Известную мысль А. С. Макаренко о том, что в воспитании не может быть «уединенного средства», Сухомлинский развивает, показывая, что не только нельзя пользоваться одним средством, но нельзя хоть какую-нибудь одну сторону исключить из системы воспитания:

Упустите что-нибудь одно: воспитание убеждений, воспитание человечности, воспитание трудолюбия, и вы не решите никакой другой задачи. Воспитание точно отражает жизнь, и оно должно быть полным жизни и от полноты жизни идущим, тогда оно имеет силу.

Педагогические требования, существовавшие в Павлышской средней школе, которой он руководил с 1947 г. и до последнего дня своей жизни, органически переходили в педагогические убеждения.

В. А. Сухомлинскому принадлежит много оригинальных рассуждений о личности человека и детском мире, выраженных более чем в 150 книгах, которые читают как педагоги, так и родители. Среди них «Духовный мир школьника», «Мудрая власть коллектива», «Как воспитать настоящего человека», «Сто советов учителю», «Письма к сыну», «Рождение гражданина», «Сердце отдаю детям», «Родительская педагогика», «Разговор с молодым директором школы» и др. Многие его книги переведены на 50 языков.

В. А. Сухомлинский ввел такое понятие, как «воспитываемость» – способность быть воспитанным, что означает чуткость души, сердца к тончайшему оттенку слова воспитателя, к его взгляду, жесту, улыбке, задумчивости и молчанию. Далеко не каждый ребенок этим обладает, все дети поддаются воспитанию в разной степени. Он показывает пути и средства повышения уровня воспитуемости через снятие «толстокожести», поэтапно развивая умения чувствовать красоту природы, слова, музыки, живописи, других видов искусства. Только после этого, замечает он, учащихся следует подводить к пониманию высшей красоты: красоты человека, его труда, поступков и жизни. Таковы основные ступени концепции развития культуры чувств (чувствовать, понимать, ценить, творить ...).

Мастерство учителя состоит в умении учить детей думать. Школа должна давать знания, она и дает, но не всякий ребенок способен их взять. Чтобы ученик хотел учиться, он должен уметь это делать. В Павлышской школе идут дальше: они рассматривают воспитание желания учиться как формирование стойкого эмоционального состояния – страсти. Интерес поддерживается успехом, к успеху ведет интерес. Развитие становится главным. Ведущую роль в этом играют «уроки мышления» в лесу, на лугу, у реки, в поле. Не просто наблюдения, экскурсии, а

именно уроки, на которых учитель воочию видит, как пробуждается детский разум. И надо постоянно поддерживать ребенка, не ставить ему плохих отметок, не ставить вообще никаких, пока он не добьется успеха. Оценивать не знание само по себе и не старательность, а именно продвижение вперед – результат соединения знания со старательностью.

В. А. Сухомлинский убеждает, что умственный труд – это не сидение на уроке или дома за книжкой, что зубрежка – это просто зубрежка, труд памяти; умственный труд опирается на усилие мысли. Вся методика педагога направлена на расширение практики использования проблемного обучения, увеличение доли умственного труда ребенка, чтобы заставить, научить его ум трудиться, пробудить любовь к этому труду. «Подлинная школа – это царство деятельной мысли». Труд мысли невозможен без творчества, и в школе используют все доступные его формы.

Время, необходимое для домашних уроков, обратно пропорционально свободному времени ученика. Поэтому в Павлыше делается все, чтобы основная работа проходила на уроке, чтобы ребенок не тратил долгие часы на домашние задания, тогда у него будет больше времени для чтения, любимого занятия. Интерес к учению, общее развитие ученика невозможно, если в классе нет богатого *интеллектуального фона* – постоянного обмена знаниями, если программный материал не ложится на большое количество внепрограммных сведений. С этой целью в школе добиваются, чтобы у каждого ученика было увлечение, любимый предмет, в знании которого он превосходил бы других ребят. В этой сельской школе насчитывалось до 80 кружков. «Перекрестное опыление» знаниями, увлечениями, интересами создает прекрасные условия для развития, позволяет обходиться без зубрежки, помогает работе мысли, подчеркивал Сухомлинский.

Среди общешкольных умений одним из наиболее важных является умение выбирать, читать и перечитывать книги. В школе был создан культ книги и определен золотой фонд мировой литературы из 200 произведений, которые каждый ученик должен был прочитать за школьные годы.

В свое время К. Д. Ушинский утверждал, что воспитывать детей надо не для счастья, а для труда жизни – это и принесет им счастье. Сухомлинский же показал, что не каждый труд воспитывает, что эти слова имеют смысл при условии, когда труд входит в духовную жизнь ребенка. Кроме умственного и физического, он выделяет труд учебный и производительный, краткосрочный и долгосрочный, платный и бесплатный, ручной – механизированный, промышленный – сельскохозяйственный, индивидуальный – коллективный. Для правильного трудового воспитания нужно использовать все виды труда в их разнообразии, но самое главное, какое место там занимает мысль – «ум находится на кончиках пальцев».

Для Сухомлинского детский коллектив – сообщество, в котором есть идейная, интеллектуальная, эмоциональная и организационная общность. Он четко устанавливает двусторонние отношения в коллективе, при которых не только коллектив влияет на личность, но и личность может оказывать сильное воздействие на коллектив.

Смысл отношений учащихся и педагогов Сухомлинский видит в желании воспитанника стать лучше и желании воспитателя видеть его лучшим, чем он есть сейчас. Учить ребенка так, чтобы у него возникло желание заниматься самообразованием; воспитывать ребенка так, чтобы у него возникло стремление к самовоспитанию, – вот ядро педагогики Сухомлинского. Этому, по существу, подчинены все другие проблемы.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

П. Я. ГАЛЬПЕРИНА

Модель Петра Яковлевича Гальперина (1901–1987) разработана в 50-е гг. XX в. Ее истоки восходят к более ранним взглядам Л. С. Выготского о связи психики и поведения: изменяя поведение человека можно изменить его психику. Эта идея стала основой положения о ведущей роли школьного обучения в процессе развития учащихся. Соответственно эффективность обучения требует введения такого содержания, которое отвечает зоне ближайшего развития, а не существующему уровню развития. Однако не всякое обучение оказывает столь серьезное влияние. По Гальперину, любое новое умственное действие наступает после соответствующей внешней деятельности. Этот процесс проходит несколько этапов, обуславливающих переход от внешней деятельности к психологической. Эффективным является только обучение, при котором учитываются эти этапы. Оно основывается не на выявлении и развитии врожденных способностей личности, а на овладении видами и способами познавательной деятельности.

Теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина имела непосредственный выход как в военно-психологическую область, что было связано с необходимостью восстановления многих познавательных функций у раненых с черепно-мозговыми травмами после Второй мировой войны, так и в общую дидактику. В этой теории были использованы достижения кибернетики того времени. Главный принцип заключается в управлении процессом обучения, которое Гальперин понимает широко, подчеркивая, что обучением условно можно назвать

любую деятельность, поскольку тот, кто ее выполняет, получает новую информацию и умения, которые преобразуются в новое качество. В деятельности, выполняемой учащимися, автор выделил три стороны: *ориентировочную, исполнительную и контрольную*. Развитие этого подхода успешно осуществила Н. Ф. Талызина. Она сформулировала пять этапов обучения в процессе деятельности.

1. Создание схемы ориентировочной основы деятельности. На этом этапе учащиеся получают информацию о цели деятельности и ее предмете, что обеспечивает им предварительное ознакомление с деятельностью и условиями ее выполнения; узнают, что является предметом учения и в какой последовательности они должны выполнять ориентировочные, исполнительные и контрольные действия. Это еще не сама деятельность, а лишь система указаний на то, как ее осуществлять.

2. Формирование материальной деятельности. Здесь учащиеся уже сами выполняют действия, но только во внешней форме – материальной (когда имеют дело с самими предметами) или материализованной (когда выполняются действия на моделях: геометрические, физические и т.п.). Эти действия охватывают как ориентировочную, так и исполнительную и контрольную стороны деятельности. При этом внимательное отношение ко всем трем сторонам на данном этапе имеет особое значение. Одновременно дается название всем действиям.

3. Внешняя речь. В данном случае действие подвергается обобщению за счет его полной вербализации в устной или письменной речи и усваивается в обобщенной форме, оторванной от конкретики.

4. Внутренняя речь. Также как и на предыдущем этапе, действие проявляется в обобщенном виде, однако его вербальное освоение происходит без участия внешней речи. Приобретая мысленную форму, дей-

ствие начинает быстро редуцироваться и автоматизироваться.

5. Интериоризация действия. На данном этапе действие становится внутренним процессом, максимально автоматизированным актом мысли, ход которого закрыт, известен только конечный «продукт» этого процесса.

Таким образом, учащиеся поэтапно приходят к овладению мысленными действиями, совсем не похожими на действия внешние, но являющиеся их производными. Управление доводится до своего совершенства. Это позволяет преобразовывать внутренние действия во внешние, тем самым ускоряя развитие учащихся. Построение урока как универсальной формы обучения возвращается к монодекти, аналогичной модели Гербарта. Однако модель Гальперина имеет свои отличия и опирается на более развитую психологическую теорию. Как отмечает польский педагог В. Оконь, она является примером тех моделей, в которых одна здоровая мысль разрастается до такой степени, что все другие, менее удачные и ценные, теряют права гражданства.

Действие становится деятельностью, если ее цель и мотив совпадают, т. е. деятельность не является самоцелью, она представляет собой процесс решения задач, вызванный желанием достичь цели. Роль мотивации Гальперин оценивал так высоко, что наряду с пятью основными этапами в процессе овладения новыми действиями он рекомендовал учитывать еще один этап – *формирование соответствующей мотивации*. Такие психические способности, как мышление, память, внимание, остаются в тени ориентировочных, исполнительных и контрольных действий, а вся эмоциональная жизнь учащихся сводится к заботе о формировании мотивации обучения.

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА – В. В. ДАВЫДОВА

В начале 30-х гг. XX в. Л. С. Выготским была обоснована возможность и необходимость обучения, ориентированного на развитие ребенка как на свою непосредственную основную цель. В те же годы существовали и другие идеи о соотношении обучения и развития: независимость развития от обучения; совпадение – обучение и есть развитие; развитие подготавливает почву для обучения – на один шаг в обучении приходится два шага в развитии. Идея о том, что обучение ведет за собой развитие, является психологической основой системы Даниила Борисовича Эльконина (1904–1984) и Василия Васильевича Давыдова (1930–1998).

Одна из первых попыток практически реализовать идеи развивающего обучения была осуществлена Л. В. Занковым в 50–60-е гг. Усилия его коллектива были направлены на повышение общего психического развития младших школьников, что предполагало развитие наблюдательности, мышления и практических действий. Данные исследования в основном ограничивались рамками эмпирического сознания и мышления.

Наиболее полно и последовательно идеи Л. С. Выготского были развиты в рамках психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец и др.). Эта теория привела к кардинальному пересмотру традиционных представлений о развитии и его связи с обучением: отрицание сведения развития ребенка до развития познавательных функций – восприятия, мышления, памяти, речи. На первый план выступило становление ребен-

ка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Этот подход был сформулирован в начале 60-х гг. Элькониним. Анализируя учебную деятельность школьников, он усматривал ее разнообразность и сущность не в усвоении тех или иных знаний и умений, а в *изменении ребенка самого себя как субъекта*. Тем самым был заложен фундамент концепции развивающего обучения, где ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как субъект обучения, который сам меняется. Было выявлено, что в современных условиях младший школьник может решить свои образовательные задачи, если у него будут возникать и развиваться следующие основные новообразования: учебная деятельность и ее субъект; абстрактно-теоретическое мышление; произвольное управление поведением. Было обнаружено, что традиционное начальное обучение не обеспечивало полноценного развития у большинства младших школьников названных новообразований; не создавало в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренировало и закрепляло те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, механическая память и т.п.). Следовательно, необходимо организовывать обучение, способное создавать зоны ближайшего развития, которые бы превращались со временем в нужные новообразования.

Развернутый вид эта концепция получила в результате большого количества исследований, осуществленных в 60–80 гг. под общим руководством Эльконина и Давыдова. В конце 80-х гг. в Советском Союзе, в том числе и в Белоруссии, началась интенсивная работа по ее практической реализации.

Основные *принципы развивающего обучения* обеспечивают сознательность учения, активность уча-

щихся, возможность их самостоятельной работы, ведущую роль теоретических знаний. Традиционная педагогика опирается на принцип «от частного – к общему, от конкретного – к абстрактному», отрицает возможность освоения способов решения отдельных задач после рассмотрения общих принципов построения соответствующих действий. Авторы концепции развивающего обучения не только теоретически обосновали, но и практически продемонстрировали возможность раскрытия общих подходов уже в первоначальном обучении.

В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания есть содержательное обобщение данной системы. Опираясь на него, человек способен мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее основания. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, раскрывая возможности ее всеобщего основания.

Цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны, отличаются и результаты их функционирования – представления и понятия. Различия сводятся к следующему:

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые общие свойства. Теоретические – возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

2. Сравнение дает возможность выделить формально общее свойство некоторой совокупности пред-

метов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу независимо от того, связаны они между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления; теоретические показывают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формальное общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций и примеров; теоретических – в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины; теоретические знания выражаются, прежде всего, в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символических системах.

В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии. Именно это определяет развитие всей познавательной и личностной сферы.

Учебная деятельность включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. У детей, приходящих в школу, ее целостной структуры еще нет. Она формируется в течение нескольких лет, особенно интенсивно в начальных классах.

Чтобы у младших школьников формировалась полноценная учебная деятельность, они должны систематически решать учебные задачи. Главная их особенность состоит в том, что в процессе решения школьник ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам, которые в последующем выполняются как бы с ходу и сразу правильно. Носитель учебной деятельности – субъект, развитие которого происходит в самом процессе ее становления. Ребенок должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться преодолеть это, т. е. рассматривать основания своих действий и знаний – рефлексировать. Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности, соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться. Овладение учебными действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризует младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Термин «развивающее обучение» остается пустым без конкретных условий реализации ряда существенных показателей: главных психологических новообразований определенного возраста; ведущей деятельности данного периода, определяющей возникновение и развитие соответствующих новообразований; содержания и способов совместного осуществления этой деятельности; взаимосвязи с другими видами деятельности; системы методик, позволяющей определять уровни развития новообразований; характера связи их с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности.

В качестве первого и наиболее важного условия достижения конечной цели развивающего обучения – обеспечить развитие ребенка как субъекта деятельности – Эльконин и Давыдов рассматривают кардинальное *изменение содержания обучения*, основу которого составляет система научных понятий. Она

определяет принципы построения тех действий, способами осуществления которых, необходимо овладеть учащемуся, а не набор правил, которые регламентирует каждый из этих способов.

В традиционной школе ребенок с первых дней оказывается в ситуации, когда от него требуется полное и безусловное подчинение внешним требованиям и формам. Что, когда и как делать – все это жестко определяется программой, учебником, учителем, поэтому ребенок не может себя реализовать как субъект. Тем самым школа вступает в острый конфликт с основной тенденцией развития ребенка, который уже в конце дошкольного возраста делается субъектом разнообразных видов и форм деятельности, что находит наиболее яркое выражение в сюжетной игре.

В педагогике давно известна аксиома, что возможности и качество усвоения предлагаемых учащемуся знаний в большой мере зависят от его собственной активности в процессе обучения. Это одинаково справедливо и в условиях традиционного и развивающего обучения. Однако, поскольку цели в рамках двух типов обучения оказываются принципиально разными, различаться должна и учебная активность, которая обеспечивает их достижение. Что должен делать ученик, чтобы усвоить заданный ему способ решения той или иной задачи? Во-первых, ему надо понять соответствующее правило, во-вторых, точно восстановить предписанные в нем операции, выполняя серию данных упражнений. Активность учащегося оказывается ограниченной заложенными в правиле рамками, т. е. она является репродуктивной.

Овладение понятием, которое определяет принцип построения действий, оказывается таким образом невозможным. Оно отличается от способов решения тем, что в нем фиксируются общие объективные законы, которые определяют способы осуществления целого класса действий. Выделить эти законы – зна-

чит ответить не только на вопрос «Как это делается?», но и на вопрос «Почему это делается так, а не иначе?» При поиске ответов ребенок в общих чертах восстанавливает те действия, которые осуществляет ученый в процессе исследования. Именно такая исследовательская активность обеспечивает возможность усвоения системы научных понятий, которая позволяет учащемуся стать реальным субъектом обучения, приобретающего характер «квазиисследовательской» учебной деятельности.

Однако, придя в школу, ребенок не владеет и не может владеть навыками исследовательской деятельности. До того времени, пока он не столкнется с миром научных понятий, они ему просто не нужны. Значит, учитель, если он осуществляет развивающее обучение, должен позаботиться об организации принципиально новой для ребенка учебной активности. В связи с этим возникает проблема *методов развивающего обучения*.

Традиционное обучение опирается на показ, объяснение, контроль. Варианты каждого из них могут быть различными, но сущность – одна и та же. Организация же исследовательской учебной деятельности требует от учителя использования совсем других методов. Прежде всего ему надо позаботиться о том, чтобы перед учащимися возникла необходимость осуществления такого поиска. Она может возникнуть только в ситуации осознания недостаточности, непригодности ранее усвоенных способов действий, необходимости их модификации или конструирования принципиально нового способа. Другими словами, до начала исследовательской деятельности необходима постановка перед учащимися учебной задачи, которая требует от них нового анализа ситуации, нового ее понимания.

Далее учителю предстоит организация решения учебной задачи, т. е. собственной исследовательской

деятельности. Поскольку демонстрация образца такой деятельности невозможна, учителю остается только одно средство – включиться в исследовательскую деятельность учащихся и организовать ее «изнутри». Это возможно при выполнении хотя бы двух условий. Во-первых, учитель должен стать реальным участником совместного поиска, а не его руководителем. Он может высказывать свое мнение о тех или иных шагах учащегося, может предлагать свои варианты, но все его мысли и предложения должны быть открытыми для критического анализа и оценки в той же мере, что и действия учащихся. Во-вторых, он должен включиться в реальный, фактически осуществляемый учащимися поиск, а не навязывать им, пусть даже в очень тактичной, демократичной форме «правильный» путь решения.

Наконец, когда учебная задача выполнена, учителю нужно организовать оценку найденного решения. Она призвана выяснить, насколько соответствует данный способ решению других задач. Такие задачи должны быть сконструированы учителем вместе с учащимися путем видоизменения условий исходной задачи, в ходе решения которой был найден способ действий. В процессе их конструирования и анализа учащимся необходимо установить основные направления возможного варьирования условий, которым соответствует найденный способ действий, и тем самым создать предпосылки для его конкретизации и усвоения.

Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение, организация оценки найденного способа действий – это три составляющих того метода, который адекватен целям и задачам развивающего обучения. Каждая часть может быть реализована по-разному, эталонного образца нет. В связи с этим метод развивающего обучения намного сложнее для

овладения, чем иллюстративно-объяснительный метод традиционного обучения.

При развивающем обучении требуется также принципиально другой *тип взаимодействия* с учащимися. В традиционном варианте взаимодействие опирается на жесткое и последовательное разделение функций управления и исполнения. Стиль руководства и подчинения может широко варьироваться от мягко-демократического до жестко-авторитарного. Но сущность их всегда остается одной и той же: учитель ведет учащихся к намеченной им цели (и чем более твердо и уверенно он это делает, тем лучше), а они идут следом за учителем (и чем точнее выполняют его указания, тем выше их шансы на успех).

Такой тип взаимодействия между участниками учебного процесса оказывается совсем неприемлемым, когда они сталкиваются с учебно-исследовательской задачей. Единственное, что может сделать учитель в такой ситуации, – начать решать возникшую перед учащимися задачу вместе с ними, а не вместо них. Это означает, что учитель становится на позицию учащегося, опираясь на его знания, умения и навыки, пробует анализировать условие задачи, видоизменять способы действий, давая возможность их оценивать. Так осуществляется совместный поиск, который основывается не на разделении функций, а на распределении последовательных этапов выполнения учебной задачи, т. е. приобретает характер совместно распределенной деятельности. Степень и формы участия в ней каждой из сторон не остаются постоянными – они определяются фактическими возможностями учащегося, по мере расширения их учитель «передает» ему все новые и новые звенья общей деятельности.

Роль ученика в учебно-поисковой деятельности заключается не в точном выполнении указаний учителя, а в возможно более полной реализации созда-

ваемых им предпосылок для осуществления поиска. Такое распределение «обязанностей» между учителем и учащимися обуславливает и характер отношений между ними, которые строятся по типу делового партнерства, сотрудничества. В зависимости от ряда объективных и субъективных условий оно может приобретать разные формы, однако в каждом случае ставит обоих партнеров в определенные рамки, выход за которые делает сотрудничество неэффективным или вообще разрушает его. Послушный ученик-исполнитель не может быть деловым партнером учителя; он способен только более или менее охотно и точно выполнять его требования. В данных рамках стиль учебного сотрудничества также может варьироваться в достаточно широких пределах: от мягко-доверчивого до жестко-требовательного, но учитель не ведет ученика за собой, а только помогает ему определить очередную цель и отыскать оптимальный путь к ней.

Необходимость обеспечения условий для делового сотрудничества между участниками учебного процесса требует иной *формы организации*. Принятая в современной общеобразовательной школе групповая работа учащихся под руководством учителя (классно-урочная система) не соответствует содержанию и целям развивающего обучения. В традиционной педагогике каждый ученик действует рядом с другими, но не вместе с ними, каждый из них усваивает знания сам и для себя. Работая с группой учащихся, учитель всегда оказывается перед педагогической дилеммой: или работать с классом как с одним обезличенным средним учеником, или преобразовывать групповую работу в сумму индивидуальных взаимодействий, что собственно и требует от учителя дидактический принцип индивидуального подхода к учащимся.

В условиях развивающего обучения исследования

учащегося в принципе не могут быть осуществлены как индивидуальная деятельность. Они предусматривают критическое сопоставление разных подходов, столкновение разных точек зрения, т. е. диалог исследователя с оппонентами. Без такого диалога – внешнего или внутреннего – исследовательская деятельность лишается всякого смысла. Это полностью относится и к учебно-поисковой деятельности школьников, где у каждого учащегося есть потребность в активном оппоненте, имеющем свою точку зрения на ситуацию и заинтересованным в поиске выхода из нее. Это значит, что быть субъектом обучения учащийся может, если он действует не рядом с другими, независимо от них, а вместе с ними, когда его деятельность разворачивается в рамках коллективного обучающего диалога.

Такой диалог возможен только при активном участии учителя, роль которого в нем существенно отличается от роли учащихся. Задача учителя заключается не только в том, чтобы дать оценку той или другой точке зрения, сколько в том, чтобы своевременно выявить разные позиции, помочь учащимся сформулировать их, найти необходимые аргументы и контраргументы при их анализе и оценке. Именно такое участие в коллективном диалоге дает учителю возможность направлять деятельность учащихся, сохраняя ее поисковый характер и не допуская превращения ее в простое выполнение заданных действий. Умение организовывать и поддерживать коллективный учебный диалог является, наверное, наиболее сложным компонентом методического мастерства учителя, который осуществляет развивающее обучение. Сложность этой задачи определяется тем, что она не имеет стандартных решений. В каждой конкретной ситуации учителю надо найти уникальные по содержанию и форме способы своего участия в диалоге, которые, с одной стороны, направляли бы этот

процесс соответствующим образом, не позволяя учащимся отклоняться от него под влиянием побочных ассоциаций, а с другой – оставляли бы достаточно свободы для дискуссии.

Развивающее обучение – это целостная система, в которой все основные характеристики (содержание, методы, тип учебной активности учащихся, особенности взаимодействия между ними, форма организации учебного процесса и коммуникаций) взаимосвязаны и в конечном результате обусловлены целями развивающего обучения. При использовании отдельных элементов системы и результаты будут ограничены.

Традиционная и развивающая системы – альтернативные, поэтому нельзя говорить, что одна лучше или хуже другой. Каждая предназначена для реализации своей цели. Если цель состоит в подготовке из учащегося толкового исполнителя, который успешно функционирует в той или иной отрасли, то следует выбирать традиционную систему, по возможности совершенствуя ее. Если же цель обучения воспитание учащегося в качестве субъекта собственной жизни, сознательно делающего выбор жизненного пути и несущего за него ответственность, то ее достижение возможно только в условиях развивающей системы обучения.

Развивающее обучение оказывается таковым не только для учащихся, но и для учителя, который его осуществляет. Оно формирует у него сначала способность к педагогическому творчеству, потом склонность и, наконец, потребность в нем.

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА

Педагогика сотрудничества – это отказ от господства монологической формы осуществления учебно-воспитательного процесса и переход к диалогической, замена субъектно-объектных отношений субъектно-субъектными в сферах общения учителей и учащихся.

Данная педагогика характеризуется тремя основными аспектами: совместным трудом учителя и учащихся; сотрудничеством среди учащихся одной группы; сотрудничеством родителей и учителей (семьи и школы).

Сотрудничество предполагает равную заинтересованность и педагога, и ребенка в их общей деятельности, их совместное участие в ней. Позиция педагога при этом заключается в том, чтобы, понимая и уважая интерес ребенка к определенной деятельности, поддерживать и развивать этот интерес своим активным участием, деликатно помогать ребенку в том случае, когда ему действительно требуется помощь, предоставляя свободу в выполнении этой деятельности и в принятии решений внутри нее. Сотрудничество исключает всякие формы давления со стороны педагога, в том числе требование, чтобы ребенок действовал строго по образцу. Правила выполнения деятельности, как и образцы, разумеется, вводятся педагогом. Однако обучение в форме сотрудничества предполагает, что учащийся хорошо понимает и соглашается с тем, что способ действия, предложенный педагогом, наиболее эффективен. Если же он, тем не менее, хочет проверить собственный путь, педагог, стоящий на позиции сотрудничества, всячески поддерживает это стремление. Вместе с учащимися он пробует предложенное решение, а затем об-

суждает полученные результаты. Общение в форме сотрудничества обеспечивает наиболее полноценное развитие ребенка. Это позволяет не только обнаружить зону его ближайшего развития, но и использовать ее при построении образовательной стратегии.

Иногда подчеркивается преемственность педагогики сотрудничества с организационными формами обучения в советской школе 20-х гг. В современной педагогике сотрудничества можно выделить два направления.

Первое направление представляет собой тяготение к жесткой технологической схеме, рассчитанной на оптимальную результативность учебного процесса: «Не знаешь – научим, не можешь – покажем, не хочешь – заставим» (В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова и др.).

Второе направление – гибкая, подвижная технологическая система (схема), нацеленная на создание благоприятных условий для возможно более полной самореализации личности школьника (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, М. П. Щетинин и др.).

Виктор Федорович Шаталов, педагог из Донецка, его девиз – «Учиться победно!» Книги: «Куда и как исчезли тройки», «Педагогическая проза», «Точка опоры», «Эксперимент продолжается» (обобщение 50 лет педагогической деятельности и 40 лет экспериментальных поисков) и др.

Опыт Шаталова сложился как ответ на постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы» (1972). Педагогическое условие выполнения государственного решения «Учить всех, учить каждого» заключалось в приобщении всех школьников к ежедневному напряженному умственному труду, воспитанию познавательной самостоятельности как качества личности, укреплении в каж-

дом ученике чувства собственного достоинства, уверенности в своих силах и способностях. В системе Шаталова широко применяется «метод цепочки», «десантный метод», уроки «открытых мыслей», «психологический светофор», групповой контроль.

Изложение материала идет большими блоками. Работа над новым материалом осуществляется в семь этапов:

1. Развернутое объяснение нескольких параграфов.
2. Сжатое изложение по опорному плакату.
3. Изучение опорных сигналов, которые получает каждый ученик и вклеивает их в альбом.
4. Работа с учебником и листом опорных сигналов дома.
5. Письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке.
6. Ответы по опорным сигналам (письменные и устные: тихие, магнитофонные, по листам взаимоконтроля).
7. Постоянное повторение и углубление ранее изученного материала (организация взаимопомощи – «педагогический десант»).

Такой подход обеспечивает прочность и осознанность усвоения материала, пропуски уроков не являются причиной для пробелов в знаниях. Несмотря на напряженность учебного процесса, педагогику В. Ф. Шаталова можно назвать щадящей. Одним из аргументов этого является наличие листа открытого учета знаний, в котором все отметки, кроме высшего балла, выставляются карандашом. В течение месяца каждый ученик имеет возможность повысить свою оценку. Цель – «поймать» ученика на знаниях, а не на незнании.

В. Ф. Шаталов считает, что ученик, который работает со справочником, отличается от ученика, знающего все формулы наизусть, так же, как отличает-

ся начинающий шахматист от гроссмейстера. Начинающий видит только на один ход вперед. Чтобы мыслить творчески, чтобы открывать новое, необходимо свободно владеть всем старым.

Софья Николаевна Лысенкова – учительница начальных классов московской школы. Девиз ее педагогики – «Воспитание успехом». Написала книги: «Когда легко учиться», «Методом опережающего обучения» и др.

Система Лысенковой – это перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении учебным процессом. Суть обучения определяется тремя словами: опора, комментирование, перспектива. Опорные схемы – это способ внешней организации мыслительной деятельности детей, которая со временем все больше и больше усложняется. Выбрать нужную схему, знак, строчку из трех, пяти, тринадцати карточек – значит произвести глубокий анализ по теме.

Образ педагога имеет строгую доброжелательность. По мере продвижения вперед управление переходит в доказательное комментирование – рассуждение при решении задач, уравнений, выполнении сложных грамматических заданий, например, написании слова «Илья».

Для набирания опережения Лысенкова использует три подхода:

1. Объединение при объяснении в блок близкого однородного нетрудного материала.
2. Обобщение учебного материала на основе перспективной подготовки.
3. Большая перспективная подготовка.

Такая организация работы позволяет экономить время от одной четверти до целого учебного года в начальной школе.

Представителем второго направления в педагогике сотрудничества является **Шалва Александрович**

Амонашвили – профессор, доктор психологических наук. Педагогическое кредо – «Творчество детей – условие становления их личности». Его книги: «Здравствуйте, дети!», «Как живете, дети?», «Единство цели», «Размышления о гуманной педагогике» и многие другие.

По убеждению автора, через весь процесс обучения должна проходить забота о том, чтобы вызвать у каждого ученика сильные впечатления. Духовный мир ребенка может обогащаться только в том случае, если он это богатство впитывает через свои эмоции, чувства сопереживания, взаимной радости, гордости, через познавательный интерес. Насильно обогащать этот мир равносильно тому, что «злонамеренно сажать райские яблоки в отравленную почву. То же самое, что случится с этими райскими яблоками, произойдет и с духовным богатством, потонувшим в чувствах страха, неприязни, ненависти».

Педагогический процесс, построенный на началах личностно-гуманного подхода, сотрудничества, не может обойтись без обращения ребенка на самого себя. Мотив задается примерно следующим образом:

– Дети, – говорит учитель, – я придумал задание, которое поможет вам развить в себе сообразительность, догадливость. Вы готовы принять задание? Так слушайте внимательно!

– Скажите, кто хочет научиться мыслить быстро? Все? Тогда будьте внимательны.

– Вы знаете, в чем вам может помочь это задание? Стать более наблюдательным и сообразительным.

Работу над заданием в таких случаях учащийся рассматривают как работу над самим собой, над развитием своих умений и возможностей.

У каждого приема множество вариантов, как по содержанию, так и по исполнению. Внешняя формальная сторона такова: предлагается учебная задача, дается время на ее обдумывание, при этом уча-

щихся предупреждают, что свои решения каждый будет сообщать учителю по секрету от других. В этом есть много привлекательности, особенного педагогического, а не только дидактического смысла. Однако должно соблюдаться условие, что в приеме имеются и последовательно срабатывают пять звеньев. Сначала учитель намечает цель и соответственно организует учебную задачу, а потом вводит в нее учеников и создает условия для обдумывания и поиска решения. Все это составляет первые три звена. Четвертое звено – это когда ребенок доверительно, один на один, сообщает учителю свое решение, свои соображения. И, наконец, пятое звено – решение задачи доводится до всех. Все звенья взаимосвязаны, взаимозаменяемы и объединены педагогическим мастерством. В таком случае оправдывается цель сотрудничества – воспитать в ребенке творческое мышление, помочь ему пережить радость открытия, а значит, взросления и самоутверждения.

В работах Амонашвили и его сотрудников детально раскрыты и описаны закономерности превращения различных зон ближайшего развития в зоны актуального развития. В актах такого превращения большую роль играет духовная общность учителя и учащихся, постоянное общение школьников между собой. Подобное общение предполагает споры, умение ставить вопросы, оценивать старания и результаты друг друга. В этих условиях у детей развивается своеобразная «социально зависимая самостоятельность». Изучение процессов ее становления позволило Ш. А. Амонашвили по-новому взглянуть на проблемы педагогики сотрудничества, выявить развивающее значение обучения младших школьников, которое строится на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки.

СОЗДАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Ряд исследований в разных странах показывает, что примерно 25 % школьников ведут себя на уроках агрессивно, 22 – парализуют работу в классе своей рассеянностью, 16 – ленью, 15 – психомоторно возбуждены, у 14 % отмечается крайне низкий интерес к знаниям. Остается 8 % учащихся. Что делать? Развивать детей или заниматься селекцией; ориентироваться на самоопределение, самоорганизацию детей или уповать на прилежание, дисциплину и порядок? Что должно быть основным, регулирующим началом в воспитании – свобода или послушание, сохранять или «изменять» личность ребенка?

Как одно из отражений крайности взглядов на данную проблему выступает *антипедагогика*. Это движение зародилось в США в 70-х гг. XX в., в 80-х стало распространяться по Европе. Представители этого течения предлагают рассматривать жизнь человека вне воспитания, они утверждают: «Воспитание – это открытое или замаскированное насилие взрослых по отношению к детям»; «Воспитание – это духовная жестокость». Недаром многие дети мечтают: «Вот бы сразу взрослым стать, отдохнуть от детства!»

Антипедагогика имеет различные установки: «стирание» периода детства и постепенное его «уничтожение»; полная ликвидация школ и других учебно-воспитательных институтов. Основные лозунги: «Невмешательство во внутренние дела детей», «Свобода для всех», «Дружба с детьми». Представители антипедагогики сыграли большую роль в принятии Конвенции ООН «О правах ребенка».

Одной из важнейших проблем педагогики для всех стран остается обновление *теории социализации личности школьника*. В развитых странах все школьные предметы уже много лет назад были дополнены специальным материалом или целыми программами по социализации школьников, а в таких странах, как США, Германия, составлены и с акцентом на политическую социализацию, что предусматривает широкое участие в дебатах на актуальные темы, нередко аналогичные повестке дня Организации Объединенных наций, крупных международных форумов и двусторонних переговоров между представителями стран с различной социально-политической и экономической ориентацией.

Изучение учебных дисциплин развивается с учетом семи основных социальных ролей: члена семьи и социальной группы, потребителя, рабочего, друга, гражданина, члена своего «Я». Допускается приоритет одних социальных ролей над другими, однако рекомендуется изучать все примерно на одинаковом уровне. В старших классах вводится такой предмет, как «Подготовка к карьере», на котором учащиеся с помощью специальных инструкторов учатся планировать свое будущее.

С 1991 г. в Великобритании осуществляется общий подход к учету достижений и планирования индивидуального развития личности. Все учащиеся выпускных классов, в том числе и лица с ограниченными физическими и умственными возможностями, получают особую папку «Национальный рекорд достижений» (National Record of Achievement – NRA) для государственной регистрации своих успехов в развитии. Материалы для нее они собирают не только в последние два года обучения, но буквально с рождения до глубокой старости. Это своеобразная визитная карточка человека, которая дает полную картину индивидуальных достижений и обозначает области для

персонального развития. NRA способствует стремлению к непрерывному образованию, устанавливает формально признанный процесс обучения и оценки его результатов (система кредитов), усиливает мотивацию индивидов и поощряет их дальнейшее развитие, помогает управлять обучением и оптимизировать переход из школы в самостоятельную жизнь, максимально сокращая период «барахтанья», иллюстрирует суммарный рекорд.

Содержание папки включает личные данные, изложение профессиональных планов, уровни компетентности (по блокам школьных предметов), опыт работы с указанием всех видов трудовой деятельности, включая производственную практику, волонтерскую работу. Заполнение этой папки помогает людям осуществлять более строгий самоконтроль за собственным образованием и развитием, увеличивая заинтересованность и ответственность за свою жизнь, карьеру в обществе. В папке могут быть представлены различные документы: характеристики, справки, рекомендации, дипломы, сертификаты, подтверждающие участие ее владельца в различных видах деятельности (академической, спортивной, художественной и т. п.) и раскрывающие уровень его жизненных притязаний. Содержание папки «Национальный рекорд достижений» играет решающую роль при поступлении на работу, зачислении на учебу. Наниматель обращает внимание, насколько широк круг интересов претендента, помимо профессиональных данных.

В настоящее время, как никогда, необходимы разумный баланс между авторитарными принципами и новаторскими подходами, между задачами школы по оптимальному развитию ребенка и современными потребностями общества, должное соотношение между свободой и принуждением, автономией личности и ее ответственностью, правильным сочетанием ум-

ственного и эмоционального воспитания, вооружением определенной суммой знаний и самовыражением.

В число приоритетов воспитания входят толерантное отношение к иным расам, религиям, социальным устройствам и культурным традициям; персональные высоконравственные качества; чувство сострадания и готовность помочь другим людям. В каждой стране подобные приоритеты и проблемы рассматриваются сквозь призму национального самосознания и этнического видения воспитания. В связи с этим наряду с актуализацией интернационального воспитания особую злободневность приобретает учет культурных и воспитательных интересов национальных и этнических меньшинств (поликультурное воспитание).

Акселерированное христианское образование

В современном мире наиболее ярким примером создания педагогической системы на христианской основе является Школа завтрашнего дня (*School of Tomorrow*) Дональда Ховарда. Другое название этой системы ACE – Accelerated Christian Education (акселерированное христианское образование). Ее история началась в 1970 г. в Техасе, а сегодня более чем в 100 странах мира насчитывается свыше 7 тыс. таких школ. По своей сути – это глобальная библейская реформа образования. Принципами построения ACE являются следующие положения: возвращение к Богу, основам, родителям, индивиду, т. е. к тому, что обеспечивало великие ценности в истории образования. Система не связана с каким-либо конкретным вероисповеданием, она использует библейские ценности, которые вставлены в учебную программу. Иисус Христос рассматривается не в качестве Бога, а идеального человека, 60 основных черт характера ко-

того оказывают жизненно-формирующее влияние на каждого ученика Школы завтрашнего дня. Главной целью АСЕ ставит воспитание высоко нравственного человека, компетентного, умеющего самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность.

Школа имеет оригинальный *куррикулум*: совокупность учебного плана, программы, учебников, методов и средств обучения. На все 12 ступеней (классов, или лет обучения) приходится 144 отдельные единицы печатных материалов по каждому предмету – толстый учебник разбивается на 12 сравнительно небольших частей, подкрепляемых компьютерным и видеоинтерактивным пакетом, имеющим определенную достижимую цель. Каждый ученик работает в отдельном специально оборудованном офисе в своем ритме и темпе. Работа с мини-учебниками осуществляется через повторение, закрепление, самотестирование, и при усвоении материала не менее чем на 90 % завершается итоговым контролем. Это гарантирует прочность и осознанность усвоения материала с ярко выраженной воспитательной направленностью. Результаты развития обучающихся по этой системе превосходят стандартные показатели Калифорнийского и Ричмондского тестов, наиболее авторитетных в мире.

Учение характеризуется как управляемое продвигающее мотивированное. За счет академических успехов у детей имеется возможность заработать дополнительное свободное время – сверх положенного по норме на перемены – и играть в различные игры, иметь продленные каникулы. Действует система еженедельных дисциплинарных карточек, которые могут быть как штрафными, так и поощрительными: в конце недели служат денежными знаками в школьном магазине. В конце года многие школы устраивают банкеты с вручением наград, организуют путеше-

ствия; награждают за достижения в учебе, спортивные показатели, формирование характера, духовное развитие, качества хорошего гражданина.

Открытая школа

В качестве одной из форм успешной социализации личности ребенка выдвигается модель открытой школы. Понятие «открытая школа» рассматривается фактически как основная черта любой современной школы, однако принцип открытости понимается не как самоцель. Трактовка данного понятия представляет собой очень широкий диапазон мнений, но в характеристике ее основных признаков мнения сходятся. Подчеркивается, прежде всего, ее многофункциональный характер.

Открытая школа – это окно в мир, она открыта к жизни, миру, культуре, природе, сфере социальных действий, другим людям, для других убеждений, диалога, межличностного и межгруппового общения, открыта целый день как для детей, так и для взрослых.

Варианты модели открытой школы: «Школа без стен» и «Город как школа». В этих моделях родной язык изучают в редакциях газет, иностранный – в стране-носителе языка, математику – в вычислительных центрах, физику, химию – в лабораториях институтов, историю – в музеях, общественные науки – в политических клубах. Затем полученный опыт в течение трех недель обсуждается и анализируется в группах.

Характерные черты обучения в этой модели:

1. Опора на действие – выработка рационального поведения в «серьезных ситуациях» профессиональной, социальной, культурной и других сферах.
2. Опора на индивидуальность – после интенсивного выявления индивидуальных потребностей в обу-

чении в ходе ориентировочного этапа ученики и педагоги занимаются поисками соответствующей области практики.

3. Опора на культуру – практическая деятельность позволяет ученикам глубже понять проблемы и значение культуры в обществе, а также динамику ее развития, основываясь не на разговорах об этом, а на личном опыте.

4. Опора на предмет – до учащихся доводится знание различных теоретических предметов, искусств, ремесел в реальной жизни, их значимость и необходимость.

5. Принцип исследования – с началом деятельности в каждой из предлагаемых ученику областей практики у него возникают различные вопросы и проблемы, над выявлением и решением которых ученик должен работать самостоятельно, используя различные методы исследования.

6. Задания – учащиеся выполняют простые и сложные задания, предполагающие практическую деятельность, исследование, изучение соответствующих предметов.

Идея открытой школы находит с каждым годом все большее распространение на российских просторах.

Общинная школа

Общинная школа – это комплекс, состоящий из школы, учреждения системы образования взрослых и сферы досуга. К числу ее важнейших признаков относят взаимную поддержку отношений между школой и советом общины, распределение средств между ними, учебный план и программы, ориентированные на учет интересов общины, перманентное образование, вовлечение общины в принятие решений и управление школой.

Общинное воспитание – это воспитание в духе общины, предусматривающее решение единых социально значимых задач. Общинные школы существуют в разных странах, в том числе России и Беларуси. Наиболее распространены общины по национальному и религиозному признакам при компактном проживании населения («Чтоб не пропасть по одиночке»). По сравнению с моделью открытой школы, общинную школу можно назвать «закрытой».

В Англии первая общинная школа была создана на базе сельского колледжа в 1924 г. В настоящее время английская общинная школа – это, прежде всего, начальная школа. Американская община – *community* (сообщество), *cluster* (группа) – взаимопроникновение соседских кластеров. У каждого ученика есть «советчик» (*adviser*) – взрослый воспитатель, призванный «пасти» ребенка во всех сферах, нести за него ответственность и направлять его во всех жизненных ситуациях. Он опирается на правило «Не давить на ученика, а, поощряя и одобряя его, направлять». У каждого такого «советчика» может быть до 100 подопечных. Ребенок ориентируется на получение хорошего образования, а не только на удовлетворение тяги к свободному самовыражению, хотя игровой метод занимает значительное место.

Большую роль в развитии интереса к учебе, формировании потребности в чтении и росте читательской культуры играет «Союз учителей и писателей». Важное значение в социализации личности имеет осуществление общегосударственных программ: «Семья», «Мать и дитя», «Старость». Существует множество организаций, призванных помочь семье. Например, ассоциации «Родитель-одиночка», «Старшие сестры» и т. д. Однако главную социально-терапевтическую функцию играет школа.

Концепция воспитательной среды

Концепция воспитательной среды возникла в рамках педагогики окружающей среды, что поставило на первое место проблему радикального изменения «качества жизни». В связи с этим одной из важнейших задач учебно-воспитательной деятельности школы является формирование у подрастающего поколения понимания своего органичного единства с окружающей средой и убеждения в том, что улучшение человеческого существования зависит не только от накопления национального богатства и повышения жизненного уровня, но и от бережного сохранения среды обитания. Исходя из основополагающей идеи этой концепции о взаимопроникновении индивида и окружающей среды, акцентируется воспитывающий характер последней, рассмотрение ее в качестве важнейшего педагогического средства.

Приоритетным направлением в научно-исследовательской работе по теории воспитания становится проблема анализа разнообразия воспитательного поля, или пространства. Всевозможные воспитательные структуры стараются сообща вести работу и постепенно преодолеть исторический разрыв между школой и производством, технологией, наукой, семьей и социально-психологическими службами.

Одной из первых в мире идею педагогики среды выдвинула в 20-е гг. XX в. советский педагог *М. В. Крупенина*.

Современные исследователи, обосновывая систему «окружающей среды», «воспитательного общества» как целостную воспитательную систему, включают в нее широкий круг структурных компонентов: от физической и социальной, городской и сельской, эстетической и утилитарной до природной и технологической. Существенную роль в этой воспитательной системе выполняет школьная среда. Анализ ра-

боты школ-гетто (типичные французские школы), где, как правило, практикуется традиционная педагогика, показывает, что само школьное пространство исключает современные групповые формы учебно-воспитательной и внешкольной деятельности. Выступая против директивной педагогики, деформирующей и игнорирующей личность учащегося, педагоги-новаторы в целях полноценного развития ребенка призывают к активному сотрудничеству школы с воспитательной средой, так называемой «параллельной школой».

Основные теоретические положения концепции воспитательной среды объединяют ее с «педагогикой сотрудничества», «педагогикой успеха», «демократической педагогикой», «согласованной педагогикой» и др. Важнейшие принципы этих концепций – сотрудничество, педагогический диалог, межличностное общение.

В подготовке кадров важное место занимает педагогическая анимация (фр. *animer* – вдохновить, побудить к какой-либо деятельности). Аниматоры – организаторы всей деятельности детей в свободное время. В начальной школе предусматривается создание единого воспитательного коллектива, насчитывающего около 400 учащихся и объединяющего детей одного квартала. «Квартал» делится на классы и мастерские по 7–10 человек. Работа в мастерских проводится с учетом интересов детей. В средней школе анимация может эффективно реализовываться в рамках общественно-культурной деятельности.

Экономическая, социальная, природная и другие среды варьируются от района к району, и тем самым педагогика окружающей среды характеризуется специфическими особенностями, присущими данной коммуне, поселку, городу, деревне. Над реализацией этой идеи в условиях школы, малого города, села работают целые регионы России.

Международные приоритеты в образовании

В большинстве стран мира проблема качества образования и способов его достижения рассматривается в ряду наиболее актуальных. Международные подходы к оценке качества образования представлены в исследовательской программе PISA (Programme for International Student Assessment), осуществляемой Организацией Экономического Сотрудничества и Развития (OECD). Экзамены по программе PISA проводятся раз в три года среди 250 тысяч школьников, каждую страну представляют от 4.500 до 10.000 учеников.

Исследование направлено на изучение сравнительной оценки функциональной грамотности учащихся разных стран, получивших общее обязательное образование, в области математики, чтения, естествознания и решения проблем, т.е. не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В этом отражаются новые тенденции в оценке образовательных достижений.

Каждый уровень усвоения ассоциирован с конкретными задачами, которыми ученик должен овладеть. Учащиеся, которые достигают наивысшего уровня (5), должны быть способны решать сложные задачи, такие, как управление информацией, которую трудно найти в незнакомых текстах, критическое оценивание, выстраивание гипотез. Самый низкий уровень грамотности чтения (1) соответствует способностям к решению задач репродуктивного характера, таких, как: воспроизведение материала, нахождение в предложенном тексте информации по заданным параметрам, определение основной темы текста, установление простейших связей с ежеднев-

ными знаниями. Сравнение результатов по математической, естественнонаучной грамотности и по грамотности чтения дает возможность определить сильные и слабые стороны стран относительно задачи «Возрастание требований к научному и техническому обучению».

По математике лидируют школьники из следующих стран: *начальная школа* – Сингапур, Гонконг, Тайвань, Япония, Бельгия; *основная школа* – Сингапур, Республика Корея, Гонконг, Тайвань, Япония, Бельгия, Нидерланды, Эстония, Венгрия.

По результатам, полученным в 2003 году в области компетентности в решении проблем, 43% российских учащихся обладают умениями, которые «отвечают требованиям XXI века» к квалифицированной рабочей силе. Этим учащимся легче стать деятельной частью современного общества. Они могут решать проблемы, требующие проведения анализа предложенной ситуации и принятия решения при выборе из четко определенных альтернатив. При этом они могут использовать различные типы рассуждений; объединять информацию из разнообразных источников, в которых используются различные формы ее представления, как знакомые, так и незнакомые; могут делать выводы, основываясь на двух или более источниках информации. Из них 12% достигают самого высокого уровня компетентности, т.е. могут систематически подходить к решению проблемы; одновременно учитывать большое число различных условий и ограничений и выявлять зависимости между ними; организовывать и контролировать свои размышления на каждом шаге решения; создавать свое собственное решение и проверять, удовлетворяет ли оно всем требованиям, которые имеются в условии поставленной проблемы; понятно и ясно представлять свое решение в словесной или иной форме.

На основе анализа данных о состоянии обучения

и воспитания в Евросоюзе можно выделить следующие перспективные направления повышения качества образования:

Ж Увеличение сроков обязательного образования.

Ж Обеспечение получения законченного среднего образования. К 2010 году 85% всех 22-летних подростков в странах ЕС должны иметь законченное (полное) среднее образование.

Ж Информатизация образовательного процесса – использование новейших технологий при изучении школьных предметов.

Ж Достижение европейского стандарта навыка чтения. К 2010 году процент 15-летних подростков с низким уровнем грамотности чтения должен уменьшиться на 20% по сравнению с 2000 годом.

Ж Достижение высокого стандарта по росту числа выпускников в области математики, естественных наук и технологий так, чтобы как минимум 15% выпускников получали образование по этим дисциплинам.

Ж Ориентация на непрерывное образование. Планируется, что к 2010 году 12.5% населения в возрасте 25-64 лет будут участвовать в непрерывном образовательном процессе.

Ж Изучение 2-3 иностранных языков. В настоящее время, по данным статистики, школьниками стран-участниц Евросоюза изучается в среднем 1,4 иностранного языка.

Ж Развитие творческих способностей, нестандартного мышления, его гибкости и динамичности.

Ж Укрепление здоровья, развитие стрессоустойчивости, физических качеств, спортивных умений.

Базовыми документами для построения новой образовательной политики в Европе, создания единого образовательного пространства в целях повышения качества и мобильности образования являются Сорбонская Декларация (1998), Болонская (1999),

Саламанкская (2001) и Берлинская Декларации (2003). В связи с этим в различных странах приводится в соответствие система уровней и научных степеней, устанавливается система кредитов ECTS (European Credit Transfer System) для оценки и контроля качества обучения, вырабатывается механизм признания национальных дипломов в других странах, свободного трудоустройства и перемещения во время учебы.

Для поощрения обмена студентами и преподавателями между странами действует ряд международных программ (*Socrates, Erasmus, Leonardo da Vinci*), которые способствуют обогащению различных национальных и собственных культур, росту профессиональных знаний.

Расширение европейского образовательного пространства осуществляется не только количественно, за счет новых членов и стран-кандидатов в Евросоюз, но и качественно, путем повсеместного усиления образовательной политики в рамках общего русла (так называемого Болонского процесса), однако с учетом национального своеобразия; развития новых профессий, создания профессиональных ассоциаций и дополнительных рабочих мест, выработки моральных кодексов.

В докладе Всемирного банка реконструкции и развития «Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития» отмечается, что по сравнению с командной экономикой и авторитарной политической системой открытая рыночная экономика и открытая политическая система и, соответственно, образование – это «игра» иного характера и с иными правилами. В современном обществе уже сформировался довольно устойчивый запрос не столько на «обученную», сколько на социально-адаптированную, конкурентоспособную, творческую личность.

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Основная хронология

XI–XIV вв. – возникновение первых университетов в Европе

1450 – открытие книгопечатания Иоганном Гутенбергом в Германии

1592–1670 – Ян Амос Коменский

1632 – первое издание «Великой дидактики» Коменского

1632–1704 – Джон Локк

1712–1778 – Жан Жак Руссо

1746–1827 – Иоганн Песталоцци

1776–1841 – Иоганн Герbart

1790–1866 – Адольф Дистервег

1859–1952 – Джон Дьюи

1861–1925 – Рудольф Штайнер

1870–1952 – Мария Монтессори

1896–1966 – Селестен Френэ

988 – начало христианизации в Киевской Руси

1054 – официальный раздел христианства на западное и восточное течения

1517 – начало книгопечатания Франциска Скорины в Праге

1570 – Виленский университет

1581 – Полоцкий коллегиум

1584 – первая братская (православная) школа

1631 – букварь Спиридона Соболя

1632 – Киево-Могилянская академия

1687 – Славяно-греко-латинская академия в Москве

1629–1680 – Симеон Полоцкий

1725 – Академия наук в Петербурге

1711–1765 – Михаил Васильевич Ломоносов

1755 – Московский университет

1786 – Устав народных училищ в Российской империи

1804 – Устав учебных заведений, подведомых университетам. Деление страны на шесть учебных округов, развитие государственной системы школьного образования

1828 – Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов – наступление реакции в образовании

1864 – Устав гимназий и прогимназий, Положение о начальных народных училищах – приспособление системы образования к новым социально-экономическим условиям

1871 – Устав гимназий и прогимназий.

1824–1870 – Константин Дмитриевич Ушинский

1888–1939 – Антон Семенович Макаренко

1918–1970 – Василий Александрович Сухомлинский

1919 – Декрет о ликвидации безграмотности

1921 – БГУ

1922 – Педагогический институт в Минске

1934 – осуществление всеобщего начального образования в СССР (в БССР в 1926 г.)

1941 – Советский Союз объявлен страной всеобщей грамотности (БССР в 1932 г.)

1949 – переход к всеобщему 7-летнему образованию

1958 – введение обязательного 8-летнего образования

1972 – установление всеобщего среднего образования

1984 – реформа общеобразовательной и профессиональной школы (последняя в Советском Союзе)

2. Перечень произведений искусства, отражающих стороны обучения, воспитания и образования в различные исторические периоды

Художественная литература

Аверченко А. Т. Советский учитель
Айтматов Ч. Первый учитель
Алексеев В. А. Прекрасная второгодница; Открытый урок
Алексин А. Г. Безумная Евдокия; Звоните и приезжайте;
Третий в пятом ряду
Алминский В. Классный
Белых Г., Пантелеев Л. Республика ШКИД
Бондарев Ю. В. Простите нас
Бронте Ш. Учитель; Джейн Эйр; Городок
Быков В. В. Обелиск
Воронцова Е. Нейлоновая туника; Детство Димы Градусова
Врублевская В. Кафедра
Гайдар А. П. Школа; Тимур и его команда
Герцен А. И. Былое и думы
Гете И. В. Годы странствий Вильгельма Мейстера
Гиляровский В. А. Москва и москвичи
Горький А. М. Детство; В людях; Мои университеты
Гранин Д. А. Зубр
Грибоедов А. С. Горе от ума
Дангулов С. А. Учитель словесности
Джованьоли Р. Спартак
Ефремов И. А. Таис Афинская
Исарова Л. Т. Задача со многими неизвестными; Записки старшеклассницы
Кассиль Л. А. Кондуит и Швамбрия; У классной доски
Катаев В. П. Белеет парус одинокий; Сын полка
Киселева М. Зайди в учительскую
Короткевич В. С. Колосья под серпом твоим
Костер Ш. Легенда об Уленшпигеле
Левашов В. День открытых дверей
Лиханов А. А. Магазин ненаглядных пособий; Радости и печали; Солнечное затмение

Макаренко А. С. Педагогическая поэма; Флаги на башнях
Машков В. Г. Как я был вундеркиндом
Медынский Г. А. Честь
Могилевская Л. Крепостные королевны
Нагибин Ю. М. Как трудно быть учителем
Носов Н. Н. Витя Малеев в школе и дома
Погорельский А. Черная курица
Распутин В. Г. Уроки французского
Родари Дж. Грамматика фантазии
Сологуб Ф. К. Мелкий бес
Скотт В. Айвенго
Твен М. Приключения Тома Сойера и Геккельбери Финна
Теккерей У. Ярмарка тщеславия
Фонвизин Д. И. Недоросль
Шоу Б. Пигмалион

Живопись

Рафаэль Санти. Мадонна Конестабиле, 1500–1502; Афинская школа, 1508–1511
Лукас Кранах Старший. Святое семейство, 1504; Избиение младенцев в Вифлееме, 1515; Христос и дети, 1540
Альбрехт Дюрер. Св. Иероним в келье, 1514; Меланхолия, 1514
Питер Брейгель. Крестьянский танец, 1567; Слепые, 1568
Эль Греко. Апостолы Петр и Павел, 1614
Ленен Луи. Посещение бабушки, 1640
Ян Стен. Дети, обучающие кошку чтению, ок. 1650
Мурильо Б. Э. Девочка – продавщица фруктов, Мальчик с собакой, 1650
Ян Вермер Делфтский. У сводни, 1650; Девушка с письмом, 1650-е гг.
Диего Веласкес. Менины (Фрейлины), 1656; Пряжи, 1657
Метею Г. Больной ребенок, 1660
Квириин Герритс фон Брежеленкам. Старик-учитель и ученик, 1663
Рембрандт Харменс ван Рейн. Урок анатомии доктора Тульпа, 1632; Читающий Титус, Служанка, 1654. Возвращение блудного сына, 1668–1669

Терборх Г. Урок музыки, 1650-е гг.
Антуан Ватто. Урок музыки, 1717; Капризница, ок. 1718
Хогарт У. Серия «Карьера мота», 1732–1735
Шарден Ж.Б.С. Прачка, 1737; Ребенок с волчком, Молитва перед обедом, 1744; Натюрморт с атрибутами искусств, 1766
Грез Жан Батист. Балованное дитя, 1765
Гейнсборо Томас. Собиратели хвороста, 1787
Гойя Франсиско. Серия офортов «Капричос», 1797–1798
Бонингтон Р. П. Старая гувернантка, 1828
Лейбль Вильгельм. Сапожная мастерская, 1860-е гг.
Кнауэс Людвиг. Мародер, Соловья баснями не кормят, Юный трубочист, Подмастерья-картежники, 1860-е гг.
Либерман Макс. Ощипывание гусей, Выкапывание репы, Прядильщицы сетей, Канатный двор, Сапожная мастерская, Сиротский дом, 1890–1910-е гг.
Джонстон Фрэнсис. Урок географии, 1899–1900
Пикассо Пабло. Девочка на шаре, 1905
Иванов А. А. Явление Христа народу, 1837–1857
Брюлов К. П. Итальянская семья в ожидании ребенка, 1831; Прогулка Людовика XV в детстве, 1850; Лаццарони и дети, 1852
Федотов П. А. Свежий кавалер, 1846; Сватовство майора, 1848; Капризная невеста, Завтрак аристократа, Портрет Н. П. Жданович, 1849
Перов В. Г. Проповедь на селе, 1861; Чаепитие в Мытищах, 1862; Юноша-трубочист; Мальчик-мастеровой; Проводы покойника, 1865; Тройка, 1866; Приезд гувернантки в купеческий дом, 1866
Пукирев В. В. Дьячок объясняет крестьянам картину страшного суда, Неравный брак, 1862
Репин И. Е. Приготовление к экзамену, Мальчик у часового магазина, Запорожцы пишут письмо турецкому султану, 1878–1891; Крестный ход в Курской губернии, 1880–1893; Отказ от исповеди, 1879–1885; Не ждали, 1884–1885; Арест пропагандиста, 1880–1892; Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года, 1885
Богданов-Бельский Н. В. Ученицы, У дверей школы, Устный счет. В народной школе С. А. Рачинского, 1895;

Дети на уроке, Воскресное чтение в сельской школе, Именины учительницы, Новичок, 1900-е гг.
Венецианов А. Г. Спящий пастушок, Капитошка, Пелагея, Мальчик с топором, Мальчик, одевающий лапоть, Вот тебе батьков обед, Настя с Машей, 1820–1830-е гг.
Морозов А. И. Сельская бесплатная школа, 1865
Неврев Н. В. Воспитанница; Торг, 1866
Маковский В. Е. Игра в бабки, 1870; Ночное, 1879; Свидание, 1883; За лекарством, 1884; Семья художника, 1893; Приезд учительницы, 1896
Ярошенко Н. А. Курсистка, 1883; Выгнали, Всюду жизнь, 1888
Суриков В. А. Утро стрелецкой казни, 1881; Меньшиков в Березове, 1883; Боярыня Морозова, 1887; Покорение Сибири Ермаком, 1895
Лебедев К. В. На побывку к сыну, 1890-е гг.
Прянишников И. М. Воробышки, Шутники, 1865; Порожняки, 1872
Кустодиев Б. М. Земская школа в Московской Руси, 1907; Христосование, 1916; Масленица, 1916; Троицын день, 1920; Большевик, 1920
Серов В. А. Девочка с персиками, 1887; Дети, 1899
Рябушкин А. П. Семья купца в 17 веке, 1896
Иогансон Б. В. Рабфак идет, 1928; Во дворе первого Московского университета, Выступление В.И. Ленина на III съезде комсомола, 1950
Нестеров М. В. Портрет академика И.П. Павлова, 1935
Корин П. Д. Триптих «Александр Невский», 1942–1943; Опять провалился, 1953
Чуйков С. А. Дочь советской Киргизии, 1948
Решетников Ф. П. За мир, 1950; Опять двойка, 1951; Прибыл на каникулы, Любины уроки, Любочка на постельном режиме, Нарушитель, Письмо в дальние края, Портрет студентки, Переэкзаменовка, 1950-е гг.
Божий М. М. Отличница, 1950; Думы мои, думы, 1959–1960
Шевандронова И. В. В сельской библиотеке, 1954
Григорьев С. А. Прием в комсомол, 1949; Обсуждение двойки, 1951
Шильников С. Студенты, 1952

Ткачевы С. П. и А. П. Детвора, 1957–1960

Янушкевич Ф. И. Лютинская школа; Размышление.

Э. Пашкевич, 1976; триптих «Кастусь Калиновский», 1978; полиптих «Слава Николаю Гусовскому», 1980; Вдохновение. М. Богданович, 1981; Я. Купала и Б. Тарашкевич, 1982; серия «Игры детей Беларуси», 1980

Глазунов И. С. Вечная Россия, 1988

Скульптура монументальная

Мирон. Дискобол. Сер. V в. до н. э.

Лисипп. Мальчик, вынимающий занозу. II пол. IV в. до н. э.

Микеланджело Буонарроти. Давид, 1501–1504; Умирающий раб (Скованный пленник), 1513

Хендрик де Кейсер. Эразм Роттердамский, 1618–1621

Гудон Жан Антуан. Статуя Вольтера. 1781

Шубин Ф. И. М. В. Ломоносов, 1792

Роден Огюст. Мыслитель. 1890–1900; Граждане Кале, 1884–1888

Шредер И. Н., Микешин М. О. Тысячелетие России. Великий Новгород, 1862 – своеобразная энциклопедия России, включающая 129 фигур исторических личностей

Антокольский М. М. Иван Грозный, 1875

Волнухин С. М. Памятник первопечатнику Ивану Федорову в Москве, 1909

Коненков С. Т. Павшим в борьбе за мир и братство народов, 1918.

Церетели З. К. Дань знаниям (Москва); Грузинский язык – посвящение книге педагога и просветителя Якоба Гогешвили (Тбилиси), 1970–80-е гг.

Чубарян Г. Памятник Месропу Маштоцу (создатель армянского алфавита в 405 г.) перед зданием Матенадарана – хранилище древних рукописей (Ереван)

Азгур З. И. Памятник Якубу Коласу в Минске, 1972

Глебов А. К., Глебов И. Н., Заспицкий А. М. Памятник Франциску Скорине в Полоцке, 1974

Горбунова С. Г. Памятник Сымону Будному в Несвиже, 1980

3. КОНТРОЛЬНОЕ ЗАДАНИЕ

Правильно соотнесите левую и правую колонки по номеру центральной (автор)

№	Идея, открытие	№	Автор	Произведение	№
	Возрастная периодизация 3x7	1.	Жан Жак Руссо	Гаргантюа и Пантагрюэль	
	Книгопечатание	2.	Франсуа Рабле	Об уме	
	Возрастная периодизация 4x6	3.	Аристотель	Письма о слепых в назидание	
	Дидактические принципы	4.	Джон Локк	Великая дидактика	
	Класно-урочная система	5.	Дени Дидро	Мир чувственных вещей в картинках	
	Идея «чистой доски»	6.	Клод Гельвеций	Мысли о воспитании	
	Идея свободного развития	7.	Иоганн Песталоцци	Эмиль, или О воспитании	
	Метод естественных последствий	8.	Ян Коменский	Лингард и Гертруда	
	Приюты по типу семьи	9.	Иоганн Гутенберг	Лебединая песня	
	Идея саморазвития сил	10.	Роберт Оуэн	Первые лекции о педагогике	
	Теория элементарного образования	11.	Рудольф Штайнер	Учебник психологии	
	Звуковой метод обучения грамоте	12.	Георг Кершенштейнер	Руководство к образованию немецких учителей	
	Дошкольные учреждения	13.	Дом ребенка		
	Понятия «ассоциация» и «апперцепция»	14.	Мария Монтеessori	Детский мир (хрестоматия)	
	Воспитывающее обучение	15.	К. Д. Ушинский	Педагогическая антропология	
	Идея общечеловеческого воспитания	16.	Иоганн Гербарт	Педагогическая поэма	
	Культуросообразность воспитания	17.	А. С. Макаренко	Флаги на башнях	
	Педагогика гражданского воспитания и трудовой школы	18.	В. А. Сухомлинский	Энциклопедия коллективных творческих дел	
	Педагогика действия	19.	Адольф Дистерверг	Сердце отдаю детям	
	Педагогика прагматизма	20.	Ш. А. Амонашвили	Как воспитать настоящего человека	
	Принцип педоцентризма	21.	П. Я. Гальперин	Точка опоры	
	Сензитивный период	22.	В. Ф. Шаталов	Педагогическая проза	
	Вальдорфская педагогика	23.	Джон Дьюи	Единство цели	
	Методика воспитания коллектива	24.	С. Н. Лысенкова	Как живете, дети?	
	Теория поэтапного формирования умственных действий	25.	И. П. Иванов	Когда легко учиться	

Литература

- Актуальные проблемы социального воспитания / Отв. ред. Т. Ф. Яркина. М.; Запорожье, 1990.
- Амонашвили Ш. А.* Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. Киев, 1991.
- Андрэева Е. Г.* Гісторыя педагогікі: У 3 ч. Мн., 1993.
- Анисов М. И.* Источники изучения истории советской школы и педагогики. М., 1986.
- Антология педагогической мысли: В 3 т. / Сост. К. И. Салимова, Г. Б. Корнетов. М., 1988.
- Арлова Г. П.* Беларуская народная педагогіка. Мн., 1993.
- Библиотека в саду: Писатели античности, средневековья и Возрождения о книге, чтении, библиофильстве / Сост. В. А. Эльвова. М., 1985.
- Бим-Бад Б. М.* Педагогические течения в начале XX века. М., 1994.
- Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. М., 1984.
- Винничук Л.* Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. М., 1988.
- Волков Г. Н.* Этнопедагогика. М., 1999.
- Вульфсон Б. Л.* Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. // Педагогика. 2002. № 10.
- Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. М., 1998.
- Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Джурицкий А. Н.* Педагогика: история педагогических идей. М., 2000.
- Джурицкий А. Н.* Развитие образования в современном мире. М., 1999.
- Европейская педагогика от античности до Нового времени. Ч. 1–2. М., 1994.
- Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996.

- Иллюстрированная хронология истории Беларуси. Автор-составитель И. П. Ховратович. Мн., 2000.
- История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. А. И. Пискунова. М., 2001.
- История педагогики как учебный предмет / Под ред. К. И. Салимовой. М., 1996.
- История просвещения в Белоруссии. Сост. Н. К. Зинькова и др. Витебск, 1996.
- Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. СПб., 1999.
- Кинелев В. Г., Миронов В. Б.* Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. М., 1998.
- Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. М., 1987.
- Константинов Н. А. и др.* История педагогики. М.: Просвещение, 1982.
- Корнетов Г. Б.* Всемирная история педагогики. М., 1994.
- Кулінковіч К. А., Грымаць А. А.* Гісторыя педагогікі. Мн., 2001.
- Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с польск. М., 1986.
- Латышина Д. И.* История педагогики. Воспитание и образование в России. М., 1998.
- Лосев А. Ф.* История античной философии в конспективном изложении. М., 1989.
- Лосев А. Ф.* Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
- Лоуренс Дж. Питер.* Принцип Питера. М., 1990.
- Мухин М. И.* Гуманизм педагогики В. А. Сухомлинского. М., 1994.
- Мысліцелі і асветнікі Беларусі: Энцыкл. давед. Мн., 1995.
- Оконь В.* Введение в общую дидактику. М., 1990.
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом: В 3 ч. М., 1988–1990.
- Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. М., 1986.
- Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. М., 1988.
- Песталоцци И. Г.* Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981.

Прогностические модели систем образования в зарубежных странах. М., 1994.

Пряникова В. Г., Равкин З. И. История образования и педагогической мысли: Учеб.-справ. М., 1995.

Развитие идей А. С. Макаренко в теории и методике воспитания /Под ред. В. М. Коротова. М., 1989.

Розанов В. В. Сумерки просвещения /Сост. В.Н. Щербаков. М., 1990.

Российская педагогическая энциклопедия /Под ред. В. В. Давыдова: В 2 т. М., 1993, 1999.

Руссо Ж. Ж. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981.

Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.

Сегянюк Г. В. Гісторія педагогіки: Практикум. Мн., 2001.

Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М., 1999.

Современный словарь по педагогике /Сост. Е. С. Рапацевич. Мн., 2001.

Сороко-Росинский В. П. Педагогические сочинения /Сост. А. Т. Губко. М., 1991.

Сумерки богов /Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. М., 1989.

В. А. Сухомлинский о воспитании / Сост. С. Соловейчик. М., 1975.

Умом и сердцем: Мысли о воспитании. М., 1980.

Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М., 1991.

Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика. М., 1979.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. М., 1981.

Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И. Е. Лакин и др. Мн., 1971.

Шасцімоўны слоўнік прыказак, прымавак і крылатых слоў. Мн., 1993.

Содержание

От автора	3
Общая характеристика мирового историко-педагогического процесса	6
Возникновение воспитания	9
Особенности воспитания в первобытном обществе ...	11
Зарождение и развитие народной педагогики	15
Педагогические идеи в Ветхом и Новом заветах	21
Образовательные системы античного мира	25
Спартанская система воспитания	26
Афинская система воспитания	28
Педагогические воззрения древнегреческих философов	29
Римская система воспитания	36
Образовательные системы в эпоху средневековья	38
Первые университеты в Европе	40
Система рыцарского воспитания	43
Школа и педагогическая мысль эпохи Возрождения	44
Педагогическая система Я. А. Коменского. Зарождение системы традиционного обучения.	49
Педагогическая система Дж. Локка. Модель элитарного воспитания.	57
Педагогическая система Ж. Ж. Руссо. Модель свободного воспитания.	61
Педагогическая система И. Песталоцци. Модель трудового воспитания	66
Педагогическая система И. Гербарта. Развитие авторитарной педагогики	74
Педагогическая система А. Дистервега	80
Педагогические теории и системы конца XIX – начала XX века	85

Педагогика гражданского воспитания и трудовой школы	86
Экспериментальная педагогика	88
Педагогика действия	90
Педагогика прагматизма	91
Педагогика экзистенциализма	96
Педагогика неотомизма	99
Педагогическая система М. Монтессори	101
Вальдорфская педагогика	107
Педагогическая модель С. Френэ	113
Развитие просвещения и образования в Беларуси и России...	118
Полоцкий период (Киевская Русь)	120
Период Великого княжества Литовского	131
Период Речи Посполитой	137
Период Российской империи	157
Педагогическая система К. Д. Ушинского	175
Становление и развитие советской школы и педагогики	181
Советский период в истории педагогики Белоруссии	192
Педагогическая система А. С. Макаренко	197
Педагогическая система В. А. Сухомлинского	203
Дидактическая модель П. Я. Гальперина	207
Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова	210
Педагогика сотрудничества	222
Создание современных систем воспитания и обучения	228
Акселерированное христианское образование	231
Открытая школа	233
Общинная школа	234
Концепция воспитательной среды	236
Международные приоритеты в образовании	238

Приложение	
1. Основная хронология	242
2. Перечень произведений искусства, отражающих стороны обучения, воспитания и образования в различные исторические периоды	244
3. Контрольное задание	249
Литература	250

Учебное издание

Варенова Тамара Васильевна

Краткая история педагогики

Учебное пособие

Редактор *Т. Л. Писаренко*

Художественный редактор *Г. И. Мацур*

Корректор *Е. Е. Давыдик*

Подписано в печать с готовых диапозитивов 25.03.04.

Формат 84 x 108^{1/32}. Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 13,44. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 5100 экз. Заказ 837.

Общество с ограниченной ответственностью «Асар». Лицензия ЛВ № 85 от 04.12.2002 г. 220004, Минск, Романовская Слобода, 5.

Республиканское унитарное предприятие «Издательство «Белорусский Дом печати». 220013, Минск, пр. Ф. Скорины, 79.