

А.Н. Джуринский  
**ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ**  
Учебное пособие

## ПРЕДИСЛОВИЕ

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

#### **ГЛАВА 1. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.**

### **2. ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕМ МИРЕ**

#### **ГЛАВА 1. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА.**

#### **ГЛАВА 2. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В АНТИЧНОМ МИРЕ СРЕДИЗЕМНОМОРЬЯ.**

### **3. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ**

#### **ГЛАВА 1. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ВИЗАНТИИ.**

#### **ГЛАВА 2. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА НА СРЕДНЕВЕКОВОМ ВОСТОКЕ.**

#### **ГЛАВА 3. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ В ЭПОХУ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ.**

#### **ГЛАВА 4. ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РЕФОРМАЦИИ.**

### **4. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВОЕ И НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ**

#### **ГЛАВА 1. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ (СЕРЕДИНА 17 — КОНЕЦ 18 ВВ.).**

#### **ГЛАВА 2. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И США В 19 В.**

#### **ГЛАВА 3. ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 20 В.**

#### **ГЛАВА 4. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ.**

Москва  
Издательская группа "ФОРУМ" - "ИНФРА-М"  
1998

Электронное оформление  
"СВОБОДНЫЙ ДОСТУП"  
2003

А. Н. Джуринский  
**ИСТОРИЯ  
ЗАРУБЕЖНОЙ  
ПЕДАГОГИКИ**

*Рекомендовано Министерством общего и  
профессионального образования Российской Федерации  
в качестве учебного пособия для студентов  
высших педагогических учебных заведений,  
обучающихся по педагогическим специальностям*

Москва  
Издательская группа  
"ФОРУМ" — "ИНФРА-М"  
1998  
УДК 37,01  
ББК 74.03(3)  
Д 40

В книге доктора педагогических наук профессора А. Н. Джуринского исследуется процесс развития зарубежной педагогики от первобытной эпохи до новейшего времени. Закрепляя накопленное человечеством знание, эта наука стала ценнейшим фактором развития общества и культуры. Изучение зарубежной педагогики позволяет понять характер взаимоотношений общества и школы на различных этапах исторического развития. Автор знакомит читателя с выдающимися просветителями — учеными, философами, историками, для которых педагогика была неотъемлемой частью их деятельности.

Пособие адресовано аспирантам, студентам, преподавателям педагогических институтов и университетов, учащимся педагогических колледжей и лицеев, а также слушателям системы повышения квалификации работников народного образования.

ISBN 5—86225—728—4 © Издательский Дом "ФОРУМ", 1998.

**ПРЕДИСЛОВИЕ**

Школа и педагогика за рубежом прошли многовековой исторический путь. Постепенно из суммы идей и концепций педагогика превращалась в науку. На определенных этапах утрачивались позитивные педагогические идеи, чтобы затем возродиться в ином выражении.

Развитие образовательно-воспитательных институтов — многообразный, подчас противоречивый процесс, масштабы и результаты которого с течением времени становились для общества все более значимыми.

Школа и педагогика всегда были ареной столкновения экономических, классово-сословных, политических и иных интересов. Нередко эта борьба выливалась в серьезные конфликты, приходя к кардинальным переменам в сфере просвещения.

Изучение истории зарубежной школы и педагогики как важной составляющей общей и педагогической культуры дает представление о главных направлениях развития педагогической мысли, но позволяет понять характер взаимоотношений общества и школы на разных ступенях исторического развития, а также роль сферы образования в накоплении и сохранении социальных и культурных ценностей, приобретенных человечеством. Школа и педагогика в значительной степени определяют прогресс культуры и общества.

Познание истоков зарубежной педагогической мысли и процесса ее развития способствует формированию мировоззрения и профессиональных качеств будущих педагогов.

## *РАЗДЕЛ I*

### **ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ**

#### *ГЛАВА I*

### **ВОЗНИКНОВЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

#### **1.1. К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРВОБЫТНОГО ВОСПИТАНИЯ**

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

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

Реконструировать элементы воспитания первобытной эпохи помогают этнографические данные о жизни немногочисленных сохранившихся черты первобытности племен - редкостных сообществ, не затронутых современной цивилизацией. К числу свидетельств можно отнести и находки археологов (примитивные орудия и предметы быта, детские игрушки, наскальные изображения и пр.), фольклор (народные игры, обряды, развлечения), корни которого уходят в глубь веков, а также метафорический уровень языка (поговорки, пословицы, эпос и пр.).

#### **1.2. КОНЦЕПЦИИ ГЕНЕЗИСА ПЕРВОБЫТНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Мировая наука предлагает несколько концепций происхождения воспитания. К числу традиционных относятся две теории: эволюционно-биологическая (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эс-пинас) и психологическая (П. Монро). Представители эволюционно-биологической теории уподобляли воспитательную деятельность первобытных людей инстинктивной заботе о потомстве, присущей высшим животным. П. Монро объяснял происхождение воспитания проявлением у детей бессознательных инстинктов подражания взрослым. Объединяет эти теории утверждение, что первобытное воспитание возникло как процесс постепенного приспособления детей к существовавшему тогда порядку вещей. В этой связи П. Монро писал, что "мир первобытного человека сосредоточен в настоящем. У него почти нет сознания прошлого и будущего. Его воспитание есть лишь приспособление к среде".

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

### **1.3. ЗАРОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ КАК ОСОБОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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

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

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

Предпосылкой и существенным фактором становления воспитания как вида деятельности стала эволюция материальных связей между людьми первобытной эпохи, необходимость поддерживать и развивать такие связи путем передачи опыта от человека к человеку, от поколения к поколению. Воспитание возникло из потребности людей в общении как следствие эволюции форм примитивного труда, так как постепенное усложнение производственного опыта потребовало определенной организации его усвоения.

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

Такое обучение и положило начало воспитанию в первобытном обществе.

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

Первобытное воспитание готовило всех одинаково к повседневной жизни, так как проистекало из общинного образа жизни,

питая и цементируя подобный способ человеческого существования. Впрочем, такое существование было прежде всего следствием всей жизни первобытного человека и лишь отчасти - итогом специального педагогического воздействия.

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

### **1.4. ВОЗНИКНОВЕНИЕ СЕМЬИ. ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ**

В 9—8 тысячелетиях до н. э. в ряде регионов мира, в частности в Малой, Передней и Средней Азии, происходит социальное и имущественное расслоение первобытного общества. Основной социальной ячейкой становится семья. Подобные процессы качественно изменили смысл и содержание воспитания.

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

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

### **1.5. ПОЯВЛЕНИЕ ОРГАНИЗОВАННЫХ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ**

Люди первобытной эпохи при передаче опыта пользовались определенными дидактическими приемами. Приемы вырабатывались под влиянием условий жизни, и потому первоначальные формы и методы воспитания носили примитивный, неосознанный характер.

Детям показывали, что и как делать: как владеть палкой, выделывать шкуры убитых животных, находить и собирать съедобные растения и пр. Основным приемом эмоционально-психологического воздействия взрослых на младших было механическое повторение.

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

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

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

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

В дальнейшем положение меняется. Расслоение общины и усиление социального антагонизма ужесточили его. Часто стали применяться физические наказания.

Коллективная традиция воспитания на исходе первобытнообщинного периода привела к появлению своеобразных *домов молодежи* для детей и подростков. По сути, это были предшественники школы, организованные для воспитания "общественного" человека, обучения его определенным трудовым навыкам, умениям, знанию обрядов. Основной формой воспитания были

совместные игры и занятия. Характер деятельности, состав воспитанников и наставников в домах молодежи постепенно менялись. В условиях матриархата до 7 - 8 лет мальчики и девочки воспитывались совместно под руководством женщин, в более старшем возрасте - раздельно. При патриархально-родовом строе дома молодежи для девочек и мальчиков становятся раздельными. Воспитание мальчиков полностью переходит к старейшинам и жрецам. По мере имущественного расслоения появляются отдельные дома молодежи - для бедных и для состоятельных членов общины. Они существовали, например, у племен ацтеков и майя (Америка), племени майори (Новая Зеландия) на стадии разложения патриархальной общины.

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

Программа подготовки к инициации для мальчиков включала усвоение знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину и т. д., программа для девочек - обучение ведению домашнего хозяйства. Запоминание наставления, закрепление определенных навыков сопровождалось болевым ощущением от удара, шипка, укола наставника.

## ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ

1. Расскажите, где черпает историко-педагогическая наука све деня о воспитании в первобытную эпоху.
2. Каковы особенности воспитания в первобытном обществе?
3. Как менялись содержание и формы воспитания в первобытном обществе?
4. С какими работами по истории воспитания в первобытном обществе вы познакомились?

## ЛИТЕРАТУРА

- История педагогики. Ч. 1, гл. 1. М., 1995.  
Кон И. С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). М., 1988.  
Корнетов Г. Б. Воспитание в первобытном обществе. М., 1991.  
Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1, гл. 1. М., 1  
Тайлор Э. Б. Первобытная культура / Пер. с англ. М., 1989. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Очерк первый / Пер. с нем. М., 1979.

## **ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ДРЕВНЕМ МИРЕ**

Территориальные и временные границы Древнего мира огромны. Он существовал более пяти тысячелетий (5 тыс. до н. э. - V в. н. э.) и охватывал четыре материка - Европу, Африку, Азию, Америку. Древние цивилизации оставили человечеству первое бесценное наследие организованного воспитания и обучения. Помимо древних цивилизаций Востока (Двуречья, Египта, Индии и Китая), такой опыт был накоплен в античном мире Средиземноморья, где господствовали традиции греко-римской культуры.

### *ГЛАВА 1*

## **ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА**

### **1.1. ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ГЕНЕЗИСЕ ВОСПИТАНИЯ И ШКОЛЫ**

Начало истории школы и воспитания как особых сфер общественной деятельности восходит к эпохе цивилизаций Древнего Востока, зарождение которых относится к 5 тысячелетию до н. э.

Уже в эпоху позднего неолита в различных регионах мира стали появляться первые симптомы разложения первобытной формации. Этот процесс был многовековым, исторически длительным. Разновременность возникновения новых общественных структур приводила к тому, что наряду с новыми способами

социализации подрастающего поколения сохранялись и старые формы воспитания.

В древнейших государствах, пришедших на смену архаичным союзам племен, воспитание и обучение осуществлялось по преимуществу в семье. В переходную от общинно-родового к рабовладельческому строю эпоху в древних цивилизациях Востока сохранялись и видоизменялись прежние традиции семейного воспитания. Педагогические прерогативы патриархальной семьи были закреплены уже в таких литературных памятниках Древнего Востока, как Законы вавилонского царя Хаммурапи (1750 до н. э.), книга Притчей иудейского царя Соломона (начало 1-го тысячелетия до н. э.), индийская Бхагавадгита (середина 1-го тысячелетия до н. э.) и др.

Так, в "Притчах" мы читаем: "Слушайте, дети, наставления отца и внимайте, чтобы научиться разуму". Основная педагогическая идея "Притчей" - призвание отца быть наставником, почитание родителей: "Мудрый сын радуется отцу, а глупый человек пренебрегает матерью своей".

Одновременно с укреплением общественных государственных структур для специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов постепенно начал складываться и новый социальный институт - школа.

Школа и воспитание в государствах Древнего Востока развивались под воздействием разнообразных экономических, социальных, культурных, этнических, географических и других факторов. Хотя хронологически существование этих цивилизаций не совпадало, тем не менее им были присущи сходные структуры, в том числе - воспитания и обучения. Такая общность - объективное следствие того, что возникновение школы пришлось на переходную эпоху - от общинно-родового строя к социально дифференцированному обществу. Подобная типологичность подтверждается тем, что древние цивилизации имели принципиально общее в сфере воспитания и обучения, несмотря на то, что существовали изолированно друг от друга.

Убедительным аргументом в пользу такой типологичности служит история древних цивилизаций Южной Америки, возникших в 3 - 2 тысячелетиях до н. э. Не будучи связаны с остальным миром, они тем не менее выработали опыт обучения и воспитания, сходный с опытом древних цивилизаций Древнего Востока.

Воспитание стало определяться главным образом общественным и имущественным состоянием человека, т.е. утратило свой

единообразный характер. Оно все более отрывалось от непосредственных интересов и потребностей детей, постепенно превратившись в подготовку к будущей взрослой жизни. Это, с одной стороны, усилило оппозицию детей миру взрослых, а с другой - воспитание стало принимать более жесткий, авторитарный характер.

Переходный период, когда зародились первые человеческие цивилизации, характеризовался глубинными переменами в практике воспитания и обучения: качественно менялись способы передачи культурного наследия предков от взрослых к детям. Возникали специальные образовательные структуры для обучения подрастающего поколения.

В эту эпоху как бы завершался дописьменный период истории, когда речь и пиктографическое (рисунчатое) письмо как главные способы передачи информации приблизительно с 3 тысячелетия до н. э. начали частично заменяться собственно письменностью - клинописной и иероглифической.

Возникновение и развитие письменности - важный фактор и спутник генезиса школы. При переходе от пиктографического письма к логографии, передававшей не только общий смысл речи, но и членение на отдельные выражения и слова (египетские и китайские иероглифы, шумерская клинопись), письмо становится технически более сложным и требует специального обучения. Дальнейшее развитие письма, связанное с появлением сначала слогового (в древней Ассирии), а затем фонетического (в древней

Финикии) письма, привело к упрощению и облегчению обучения грамоте, что увеличивало "производительные возможности" школы.

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

Школа и воспитание в государствах Древнего Востока развивались в логике эволюции конкретно-исторических культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человек формировался в рамках жестких социальных регулятивов, обязанностей и личной зависимости. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в семье, касте, социальной стратификации. Отсюда и упование на жесткие формы и методы воспитания.

Закономерно, что своим возникновением первые учебные заведения обязаны служителям культов, ибо религия была носите-

лем идеалов воспитания и обучения. Вместе с тем в конечном счете возникновение школ отвечало определенным экономическим, культурным, политическим запросам общества. По мере социального развития такие запросы менялись, а с ними - и сфера, содержание, методы воспитания и обучения.

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

Обучение и воспитание в течение весьма длительного времени носили крайне рутинный характер. Из-за сложности письма процесс обучения грамоте был продолжительным и мучительным. Содержание образования выглядело крайне скудным и узкоспециальным, оно закрепляло человека в жестких рамках определенного общественного положения.

К 1-му тысячелетию до н. э. на Древнем Востоке развитие ремесел, торговли, усложнение характера труда, рост городского населения способствовали некоторому расширению круга людей, которым было доступно школьное обучение и воспитание. Помимо представителей аристократии и служителей культа, в школах учились дети состоятельных ремесленников и торговцев. Однако абсолютное большинство населения по-прежнему обходилось семейным воспитанием и обучением.

Возникнув как определенный итог общественного развития, школа приобретала относительную независимость и стала выполнять роль стимулятора прогресса. Так, школа письма, закрепляя результаты передачи опыта поколений, в свою очередь, позволяла обществу двигаться вперед без значительных потерь из накопленного в прошлом, что было неизбежно до появления письма и школы.

Школу и воспитание Древнего Востока следует рассматривать как нечто относительно цельное и одновременно как следствие специфического развития каждой из древневосточных цивилизаций, обладавших устойчивыми особенностями.

## 1.2. "ДОМА ТАБЛИЧЕК" В ДРЕВНЕЙ МЕСОПОТАМИИ

Возникшие в 3-м тысячелетии до н. э. и сменявшие друг друга вплоть до 100 г. н. э. государства в междуречье Тигра и Евфрата (Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия и др.) имели достаточно стабильную и жизнестойкую культуру. Здесь успешно развивались астрономия, математика, агротехника, были созданы оригинальная письменность, система музыкальной записи, процветали различные искусства. В древних городах Месопотамии разбивали парки, воздвигали мосты, прокладывали каналы, мостили дороги, строили роскошные дома для знати. В центре города возвышалось культовое здание - башня (зиккурат).

Почти в каждом городе были учебные заведения. Они появились здесь в 3-м тысячелетии до н. э. в связи с потребностями хозяйства и культуры в грамотных людях - писцах. Представители этой профессии стояли на достаточно высокой ступени социальной лестницы. Первые заведения, где готовили писцов, толучили название *домов табличек* (по-шумерски *эдуббы*). На глиняные таблички наносилась клинопись. Письмена вырезали деревянным резцом на сырой табличке, которую затем обжигали. Первые школьные таблички относятся к 3 тысячелетию до н. э. С начала 1 тысячелетия до н. э. писцы стали пользоваться деревянными табличками: их покрывали тонким слоем воска, на котором выцарапывали письменные знаки.

Первые *эдуббы* возникли, очевидно, в семьях писцов, затем - при храмах и дворцах. Воссоздать картину школьного образования того времени помогают клинописные глиняные таблички, найденные археологами в развалинах древних дворцов, храмов и библиотек. И среди них - те, на которых записаны законы вавилонского царя Хаммурапи (1792 - 1750 до н. э.), законы Ассирии (2-я половина 2-го тысячелетия до н. э.), летописи ассирийского царя Ашшурбанипала (669 - ок. 633 до н. э.). Древние анналы, хроники, законодательства позволяют судить об уровне культуры и образования цивилизаций Двуречья.

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

Семейно-общинный уклад школы сохранялся на протяжении всей истории древневосточных цивилизаций без особых изменений. Главную роль в воспитании детей выполняла семья. Как следует, например, из "Кодекса Хаммурапи", за подготовку сына к жизни и научение его ремеслу отвечал прежде всего отец.

Вначале школьное обучение служило для подготовки писцов Позднее эдуббы, превращаясь в центры культуры и просвещения, приобретали определенную автономию При них возникали крупные книгохранилища, например библиотеки в городах Ниппур (2-е тысячелетие до и э) и Ассур (1-е тысячелетие до и э) В фондах этих хранилищ насчитывались десятки тысяч табличек

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

Обучение было платным Размер платы зависел от авторитета учителя Чтобы заручиться особым вниманием педагога, родители делали ему подношения

Основным приемом воспитания в школе, как и в семье, являлся пример старших В одной из глиняных табличек, например, содержится обращение отца, в котором глава семьи призывает сына-школьника следовать благим образцам сородичей, друзей и мудрых людей

Быт и учеба в школе напоминали жизнь большой семейной общины Возглавлял эдуббу "отец-учитель", остальные преподаватели именовались "братьями отца" Сами ученики делились на младших и старших "детей" эдуббы

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

Универсальными приемами обучения являлись заучивание и переписывание На уроке (*мугубба*) копировали из табличек-моделей в таблички-упражнения Необожженные таблички-упражнения корректировал преподаватель В позднюю эпоху иногда выполняли упражнения типа диктантов

В основе методики обучения лежало, таким образом, простое, многократное повторение, механическое запоминание столбцов словарных слов, терминов, текстов, задач и их решений

Зарождались и иные методы обучения беседы учителя с учеником, разъяснение учителем трудных слов и текстов Использовался прием диалога-спора, причем не только с преподавателем или однокашником, но и с воображаемым предметом При этом ученики делились на пары и под руководством учителя доказывали, утверждали, отрицали и опровергали Вот как преподаватель предлагает ученику вести беседу "Я желаю спрашивать тебя, поэтому говори со мной Я желаю говорить с тобой, поэтому отвечай мне Если ты не будешь спрашивать меня, то я спрошу тебя Если ты не будешь отвечать мне, то я спрошу "Почему ты не отвечаешь мне"?"

О том, каким был школьный уклад и каким его хотели видеть, говорят таблички "Восславление искусства писцов", найденные на развалинах Ниневии - столицы Ассирии В них говорилось "Истинный писец не думает о хлебе насущном, а сосредоточен на своем труде Прилежание выводит ученика на дорогу богатства и благополучия"

Другой клинописный документ (2-е тысячелетие до и э) позволяет восстановить учебный день обучавшихся в эдуббе Вот как об этом говорится «"Школьник, куда ты ходишь ежедневно"? - спрашивает учитель "Я хожу в школу", - отвечает ученик "Что ты там делаешь"?" - "Я делаю свою табличку Ем завтрак Мне задают устный урок Мне задают письменный урок Когда занятия кончаются, я иду домой и вижу своего отца Я рассказываю отцу о моих уроках, и отец мой радуется Когда я просыпаюсь утром, то вижу свою мать и говорю ей "Скорей дай мне мой завтрак" Я иду в школу В школе надзиратель спрашивает "Почему ты опаздываешь"?" Испуганный и с бьющимся сердцем вхожу я к учителю и кланяюсь ему почтительно»

Процесс образования в домах табличек был сложен и трудоемок Вначале школяра учили читать, писать и считать Следовало запомнить множество клинописных знаков Постепенно ученик переходил к заучиванию поучительных историй, сказок, легенд, приобретал запас практических знаний и умений, необходимых для расчета строительства различных сооружений, составления торговых, правовых и иных деловых документов. Обученный в доме табличек становился обладателем своего рода интегрированной профессии, получив совокупность различных знаний и умений.

Программа обучения была по преимуществу светской. Изучались два языка: аккадский и шумерский. К первой трети 2 тысячелетия до н. э. шумерский язык перестал быть средством общения и изучался как язык науки и культов. В зависимости от специализации будущие писцы приобретали знания в грамматике, математике, астрономии и пр.

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

Возникшие в Шумере и Аккаде дома табличек претерпели в дальнейшем определенную эволюцию. Постепенно они становятся своеобразными культурно-просветительскими центрами. Появляется специальная учебная литература для школ. Так, таблички с первыми методическими пособиями - словарями и хрестоматиями - изготовлены в Шумере в 3-м тысячелетии до н. э. Они содержали фольклорные поучения, наставления, назидания, что должно было облегчить процесс обучения.

В период расцвета древнего Вавилонского царства (1-я половина 2-го тысячелетия до н. э.) ведущую роль в деле образования выполняли дворцовые и храмовые эдуббы. Они нередко располагались в культовых зданиях - зиккуратах, - имели множество помещений для хранения табличек, научных и учебных занятий. Подобные комплексы именовались *домами знаний*.

Образование становится достоянием не только знати и духовенства. Получают распространение частные учебные заведения для средних социальных слоев: на различных документах этого периода появляются подписи торговцев и ремесленников.

Наибольшее распространение эдуббы получили в ассирийско-новоавилонскую эпоху (1-е тысячелетие до н. э.). В связи с дальнейшим развитием хозяйства и культуры, процесса раз-

деления труда в школах усложнялась программа обучения и преимущество получала специализация. Кроме уже указанных приоритетов в обучении, в программу эдуббов входили занятия философией, литературой, музыкой, историей, геометрией, правом, географией.

Особое внимание уделялось обучению математике. Образованные люди были знакомы с логарифмами, извлечением квадратного и кубического корней. На высоком уровне обучали врачеванию, в пособиях содержались сведения о диагнозе и способах лечения множества болезней. Наравне с медициной изучали ма-гико-религиозные культы.

В этот период появились эдуббы для девушек из знатных семей. Их обучали письму, истории, математике, они получали сведения по религиозным вопросам.

Продолжало распространяться обучение при библиотеках. Писцы занимались здесь записями и сбором табличек на различные темы. Наиболее крупными такими центрами были библиотеки в Ассуре и Ниппуре. Об объеме работы писцов свидетельствует библиотека царя Ашшурбанипала (VI в. до н. э.), где найдено до 24 тыс. клинописных табличек.

### **1.3. ШКОЛА В ДРЕВНЕМ ЕГИПТЕ**

Первые сведения о школьном обучении древних египтян восходят к 3-му тысячелетию до н. э. Школа и воспитание в Древнем Египте были призваны перевести ребенка, подростка, юношу в мир взрослых.

На протяжении тысячелетий в долине Нила сложился определенный психологический тип личности. Идеалом древнего египтянина считался немногословный, стойкий к лишениям и ударам судьбы человек. В логике такого идеала шло обучение и воспитание.

В Древнем Египте семейное воспитание и обучение отражали характер взаимоотношений между женщиной и мужчиной, которые в семье строились на равноправной основе. Поэтому обучению мальчиков и девочек уделялось одинаковое внимание.

Лишь принадлежность к привилегированному меньшинству открывала доступ к знаниям, которые, как сказано в древнем источнике, следовало "связать в единый узел" (вот почему слова "знание", "учение" и "узел" изображались одним и тем же иероглифом).

Судя по древнеегипетским папирусам, детям уделялось особое внимание, поскольку, согласно верованиям египтян, сыновья и дочери могли дать родителям новую жизнь, совершив погребальный обряд. Выполняя родительский долг наставника, египтяне считали, что поступают праведно и обеспечивают счастливое существование предкам в загробном мире. Как верили египтяне, боги, взвешивая душу умершего, на одну чашу весов кладут душу, а на другую "кодекс поведения" (*маат*). Если чаши уравновешивались, умерший мог начать новую жизнь в загробном царстве. В духе подготовки к загробной жизни составлялись и обращенные к детям поучения, которые служили стимулом формирования нравственности и отражали идею крайней важности воспитания и обучения: "Подобен каменному идолу неуч, кого не обучал отец".

Принятые в Древнем Египте педагогические методы и приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения. Ученику надлежало прежде всего научиться слушать и слушаться. В ходу был афоризм: "Послушание - это наилучшее у человека". Учитель обыкновенно обращался к ученику с такими словами: "Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе". Наиболее эффективны для достижения подобного повиновения были физические наказания, которые считались естественными и необходимыми. На ученика постоянно сыпались удары. Школьным девизом были слова, записанные в одном из древних папирусов: "Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал".

Безоговорочный и абсолютный авторитет отца, наставника был освящен многовековыми традициями. Приверженец таких традиций, автор "Поучения гераклеопольского царя" (XIII в. до н. э.) писал: "Всегда следуй отцам и предкам своим". С этими традициями был тесно связан обычай передачи профессии по наследству - от отца к детям. К примеру, в одном из папирусов перечислены 25 поколений строителей, принадлежавших к одной семье.

Как бы ни был силен консерватизм древнеегипетской цивилизации, ее идеалы и цели воспитания постепенно пересматривались. Древний папирус, относящийся к 1-му тысячелетию до н. э., свидетельствует, что уже тогда появились различия в понимании того, каким надлежит быть человеку. Автор явно спорит с теми, кто отходил от традиционной покорности и безынициативности. Он пишет, что такие люди уподобляются растению, лишенному тепла и воды.

Нравственное воспитание в Древнем Египте осуществлялось по преимуществу через заучивание морализаторских наставлений типа: "Лучше уповать на человеколюбие, нежели на золото в сундуке", "Лучше есть сухой хлеб и радоваться сердцем, нежели быть богатым, но познать печаль". Чтение, запись и запоминание подобных наставлений было отнюдь не простым делом, поскольку они изображались иероглифами на языке, все более отличавшемся от живой речи.

Целью обучения была подготовка к деятельности, которой традиционно занимались члены семьи. Так что семья являлась первичной ячейкой обучения. Свою профессию передавали детям жрецы, музыканты, ремесленники и т. д. Отцы-ремесленники при обучении порой использовали детские игрушки: модели земледельческих орудий, мельниц, кузниц и пр. Лишь военное дело находилось вне строго специального сословно-профессионального обучения. Будущих воинов учили владеть оружием, особыми, упражнениями развивать силу, выносливость, ловкость.

Школа в Древнем Египте возникла как семейный институт. Чиновник или жрец обучал сына, который впоследствии должен был сменить его на той или иной должности. Позже в таких семьях появляются небольшие группы учеников.

Приобретение грамотности, профессия писца рассматривались как залог социального благополучия. В папирусах довольно часто встречаются высказывания такого типа: "Смотри, нет другой должности, кроме должности писца, где человек всегда начальник".

Образование требовало немалого труда. Занятия в школе шли с раннего утра до позднего вечера. Нерадивых сурово наказывали. Попытки нарушить аскетический режим беспощадно пресекались. Чтобы достичь успеха, школьники должны были жертвовать мирскими радостями. Вот что говорится в одном из папирусов, где учитель наставляет нерадивого ученика: "Вставай на свое место! Книги уже лежат перед твоими товарищами. Читай прилежно книгу. Люби писание и ненавидь пляски. Целый день пиши твоими пальцами и читай ночью. Не проводи дня праздно, иначе горе твоему телу. Спрашивай совета того, кто знает больше тебя. Мне говорят, что ты забрасываешь учебу, ты предаешься удовольствиям, ты бродишь из улицы в улицу, где пахнет пивом. А пиво совращает душу. Ты похож на моленную без бога, на дом без хлеба. Тебя учат петь под флейту. Ты сидишь перед девушкой, и ты умащен благовониями. Твой венок из цветов висит у тебя на шее. Я свяжу твои ноги, если ты будешь бродить по улицам, и ты будешь избит гиппопотамовой плетью".

По-видимому, школы возникали при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них с 5 лет. Поначалу ученик должен был научиться правильно и красиво писать и читать, затем - составлять деловые бумаги, соблюдая соответствующий стиль.

Для овладения грамотой ученику следовало запомнить не менее 700 иероглифов, различать беглое, упрощенное и классическое письмо. В итоге ученик должен был овладеть деловым стилем - для светских нужд и уставным - для составления религиозных текстов.

В эпоху Древнего царства (3-е тысячелетие до н. э.) еще писали на глиняных черепках, коже и костях животных. Но уже в этот период появилась бумага - папирус - из болотного растения того же названия. Позже папирус становится основным писчим материалом. У писцов и школяров имелся своеобразный письменный прибор: чашечка для воды, деревянная дощечка с углублениями для краски из сажи и охры, а также тростниковая палочка для письма. Почти весь текст писали черной краской. Красную краску использовали для обозначения пунктуации и выделения отдельных смысловых фраз.

Школьные папирусы использовали многократно. Перед очередным употреблением с них смывали ранее написанное. Писцы ставили на папирусе число, месяц, день, год данного урока. Существовали свитки - пособия, которые переписывали и заучивали.

На первоначальной стадии обучения заботились прежде всего о шлифовке техники изображения иероглифов. Затем все больше внимания стали уделять содержанию текстов. На продвинутом этапе обучали красноречию, что почиталось наиважнейшим качеством писца. "Речь сильнее оружия", "Речь спасает, но может и погубить", - читаем мы в древнеегипетских папирусах.

В ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов. Сообщались некоторые сведения

по математике, которые могли понадобиться для расчета строительства каналов, храмов, пирамид, подсчета урожая, астрономических вычислений, использовавшихся, в частности, для прогноза разливов Нила. Географии часто обучали в сочетании с геометрией, чтобы ученик мог научиться рисовать план местности.

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

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

#### **1.4. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ДРЕВНЕЙ ИНДИИ**

История Древней Индии распадается на две главные эпохи, рубежом между которыми является VI в. новой эры: дравидско-арийскую и буддийскую.

Цивилизация дравидских племен - коренного населения Индийского полуострова до 1-й половины 2-го тысячелетия н. э. - соответствовала культурному уровню первых государств Двуречья. Воспитание и обучение носили семейно-сословный характер, причем роль семьи была первостепенной.

Школьное образование в долине Инда, скорее всего, появилось в доарийский период в городах хараппской культуры (3 - 2 тысячелетие до н. э.), имевших довольно тесные связи с государствами Месопотамии. История сохранила об этой культуре мало сведений. Несколько сотен печатей с надписями на своеобразном письме, глиняные чернильницы для письма - вот, пожалуй, и все вещественные памятники образования тех времен.

В течение 2 - 1 тысячелетий до н. э. территория Индии была освоена арийскими племенами. На базе отношений коренного населения с завоевателями-ариями возник строй, позднее получивший название кастового. Население было поделено на четыре основные касты, или варны. Три высших касты составили потомки ариев: брахманы (жрецы), кшатрии (воины), вайшьи (земледельцы-общинники, ремесленники, торговцы). Четвертой -

низшей кастой - являлись шудры (наемные работники, слуги, рабы). Наибольшими социальными привилегиями пользовались брахманы. Кшатрии - профессиональные воины - в мирное время содержались за счет государства. Вайшьи относились к свободной трудовой части населения. Шудры не имели никаких прав, а лишь одни обязанности. Совершенно жалкое существование владели потомки дравидов - т. н. парии.

Кастовость наложила специфический отпечаток на развитие воспитания и обучения в Древней Индии.

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

В дравидско-арийскую эпоху сложились достаточно устойчивые представления о том, какими должны быть воспитание и обучение. Они основывались на идее, что каждый должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества так, чтобы сделаться органичным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами считались интеллектуальные достоинства, у кшатриев - сила и мужество, у вайшьев - трудолюбие и терпение, у шудров - покорность.

Сформировался и взгляд на идеальное воспитание (претендовать на него могли лишь высшие касты), согласно которому человек рожден для насыщенной счастливой жизни. Воспитание предусматривало умственное развитие (ясность суждений и рассудочное поведение), духовность (способность к самопознанию),<sup>4</sup> физическое совершенство (закаливание, владение собственным [ телом), любовь к природе и прекрасному, самообладание и сдержанность. Наивысшим проявлением нравственного поведения считалось содействие общему благу.

Развернутые характеристики такого идеального воспитания мы находим в древнем эпосе. Так, в сказании индоарийцев "Бхагавата-пурана" дано подробное описание образцов воспитания божественного и мудрого Кришны. Эпический царь - воин и пастух - рос среди сверстников в совместных играх и труде. Позже родители отдали его в учение мудрому брахману. Вместе с друзьями Кришна более двух месяцев усердно изучал веды, сделавшись знатоком всяческих разнообразных умений и искусств и овладев людской премудростью.

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

Своеобразной священной и одновременно учебной книгой была также "Бхагавадгита" (1-е тысячелетие до н. э.). В ней предлагались образцы содержания и путей воспитания и образования. "Бхагавадгита" написана в виде беседований мудрого учителя с учеником. В образе наставника предстает божественный Кришна, в образе ученика - царский сын Арджуна. Попадая в сложные жизненные обстоятельства, Арджуна ищет и находит у Кришны разъяснения для выхода из создавшегося положения, каждый раз поднимаясь на новый, более совершенный уровень познания и поведения. Алгоритм приобретения знаний выглядит следующим образом: поначалу целостное изложение учителем новых знаний, затем - подробный анализ; раскрытие абстрактных понятий сопровождалось обсуждением конкретных примеров.

Суть обучения по "Бхагавадгите" состояла в следующем: Кришна ставил перед Арджуной различные цели, расширяя и углубляя их таким образом, чтобы побудить ученика к самостоятельному поиску истины, научить его приемам и методам познания. Процесс обучения сравнивался со сражением, побеждая в котором Арджуна поднимался к совершенству.

К середине 1-го тысячелетия до н. э. в Индии сложилась определенная традиция семейно-общественного воспитания. На пер-шой ступени - в семье - систематическое обучение не предусматривалось. Для трех высших каст оно начиналось после особого ритуала посвящения во взрослые и ученики - *упанаямы*. Не прошедшие инициацию становились отверженными, их лишали Права иметь

супругом представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Так, в индоарийском обществе контролиро-

вались результаты семейного воспитания, складывалось отношение к ученичеству как закономерному этапу в жизни человека. Порядок упанаямы, содержание дальнейшего обучения для представителей трех высших каст не были одинаковыми. Так, для брахманов срок инициации приходился на 8-летний возраст, для кшатриев - на 11-летний, для вайшьев - на 12-летний. Программа образования брахманов была более полной. У кшатриев и вайшьев программа была менее насыщенной, но профессионально направленной. Кшатрии обучались военному искусству, вайшьи - сельскохозяйственным работам и ремеслам. Длительность обучения обычно не превышала восьми лет. Но в исключительных случаях оно продлевалось еще на 3 - 4 года.

Программа обычного обучения состояла прежде всего в пересказах вед, обучении чтению и письму. Повышенное образование получали немногие юноши. В программу повышенного образования входили: поэзия и литература, грамматика и философия, математика, астрономия. Содержание повышенного образования было для того времени весьма сложным. Достаточно сказать, что в Древней Индии впервые были введены ноль и счет с помощью десяти знаков, которые в дальнейшем заимствовали арабы и европейцы. Порядок обучения в доме учителя во многом строился по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи учителя и, помимо приобретения образования, осваивал правила человеческого общежития.

Специальных помещений для учебных занятий тогда не было. Обучение проходило на открытом воздухе. Появились своеобразные *семейные школы*, где мужчины обучали молодежь, устно передавая знания. Ученики выслушивали, заучивали и анализировали тексты.

Учителя поначалу не получали вознаграждения. Подарки имели, скорее, символическую ценность. Основным способом компенсации за обучение была помощь учеников семье учителя по хозяйству.

Приобретавшие повышенное образование юноши посещали известного своими познаниями учителя - *гуру* (чтимый, достойный) либо участвовали в спорах и собраниях ученых мужей. Вблизи городов начали возникать так называемые *лесные школы*, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики.

В середине 1-го тысячелетия н. э. в истории древнеиндийской цивилизации начинается новая эпоха. Происходят существенные изменения в экономической, духовной жизни, в сфере воспитания и обучения.

Такие перемены создали условия для зарождения новой религии - буддизма, который, в свою очередь, оказал определяющее воздействие на весь уклад жизни Древней Индии.

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

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

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

В буддийскую эпоху происходят изменения в учебной программе. Главное внимание начали уделять обучению грамматике санскрита, который с I в. н. э. стал ведущим языком Северной Индии. К этому времени создан древнейший индийский слоговой алфавит - брахми. К III в. н. э. в Индии было распространено несколько систем алфавитно-слоговой письменности, пришедших на смену идеографическому письму. Использование алфавитно-слоговой письменности заметно повышало результативность образования.

Элементарное образование получали в религиозных *школах вед* и светских учебных заведениях. В школах вед обучение носило сословный характер, будучи адресовано представителям трех ведущих каст. В светских школах учеников набирали независимо от кастовой и религиозной принадлежности,

обучение носило более практический характер. В школах, вед акцент был сделан на интеллектуальное образование с элементами религии.

В некоторых буддийских монастырях давали повышенное образование. В этом случае в программу обучения входило изучение древних трактатов по философии, математике, медицине и пр.

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

Во II - VI вв. происходит возрождение индуизма. В этот период, получивший название "небрахманского", взгляды на воспитание претерпевают значительные изменения. Увеличивается число школ. Воспитание рассматривается как способ помочь человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, пренебрегать суетным и бренным, добиваться "плодов дела".

В школах при индуистских храмах, кроме санскрита, обучали чтению и письму на местных языках. Определились два типа учебных заведений *толь* (начальная школа) и *аграхар* (учебное заведение более

высокого уровня) Аграхары представляли собой своеобразные сообщества гуру и учеников Программы аграхаров постепенно приближались к жизненным потребностям Доступ в толи и аграхары был расширен для представителей разных каст С притоком кшатриев и особенно вайшьев в аграхары увеличился объем преподавания географии, математики, языков, а также врачевания, ваяния, живописи

В ходе развития организованного воспитания и обучения в Древней Индии сложился ряд крупных центров образования Среди таких центров получили известность, например, комплексы в Такташиле (ныне г. Таксила в Пакистане), Наланде (близ г. Бхуванешвара) Так, в Такташиле, процветавшем почти пятьсот лет (до V в до и э), жили известные ученые и философы Они преподавали медицину, искусство, астрономию, естествознание, коммерцию, обучали магии, заклинанию змей Такташила поддерживал культурные связи с некоторыми странами Древнего Востока, например с Китаем

Не менее широкую известность получила просветительская деятельность в Наланде, где в период расцвета (IV в до и э) действовали школы при 13 буддийских монастырях с множе-

ством учеников и учителей Спектр изучаемых предметов был весьма богат индуизм и буддизм, логика, веды, медицина, филология, языкознание, право, астрономия и пр

Таким образом, можно утверждать, что организованное воспитание и обучение в Древней Индии прошло длительный путь развития Постепенно программа обучения приближалась к практической жизни, становилась более доступной, расширялся социальный круг учащихся

### 1.5. ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО И ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ДРЕВНЕМ КИТАЕ

В основе богатых и своеобразных педагогических традиций Древнего Китая, как и других первых человеческих цивилизаций, лежит опыт семейно-общественного воспитания, уходящий корнями в первобытную эпоху

Жизнь в любой семье протекала под знаком сложившихся веками обычаев и представлений Так, считалось, что у каждого дома есть свой покровитель (цзаован), который оценивает поведение, труд и прилежание домочадцев Всем членам семьи следовало соблюдать определенные правила и ограничения, например запрет на бранные слова, поступки, которые могут навредить старшим и остальным родственникам Людям представлялось, что существуют божества, следящие за нравственностью на земле Подобной настрой усиливала непрменная атрибутика в каждом жилище - картинки с изображением нравоучительных сценок

В основе воспитательных отношений лежало уважение младших к старшими Наставник почитался, как отец Деятельность учителя считалась весьма почетной Приобретение образования было делом крайне важным

Согласно древним китайским книгам, первые школы в Китае появились в 3-м тысячелетии до и э и назывались *сян* и *сюй* Сян возникли на месте прибежищ для престарелых, которые брались обучать и наставлять молодежь В сюй поначалу учили военному делу, в частности стрельбе из лука Позже для обозначения учебного заведения пользовались словом *сюэ* (учить, учиться) Первые свидетельства о сюэ содержатся в отдельных надписях эпохи Шан (Инь) (XVI - XI вв до и э) В тогдашних сюэ учи-

лись лишь дети свободных и состоятельных людей В программу обучения и воспитания входили *шесть искусств* мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадей

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

Главной целью обучения было освоение иероглифического письма Ко времени возникновения первых школ иероглифическим письмом владели немногие - те и пишущие жрецы Умение пользоваться иероглификой передавалось по наследству и распространялось в обществе крайне медленно Первые иероглифы были высечены на черепаших панцирях и костях различных животных С X в до и э появляются иероглифы на бронзовых сосудах В VIII в до и э - начале новой эры для письма стали использовать расщепленный в пластины бамбук и шелковую ткань, на которых писали соком лакового дерева с помощью заостренной бамбуковой палочки После того как в начале II в и э стали изготавливать бумагу и тушь, процесс написания иероглифов и обучения иероглифическому письму стал более простым.

Подход к школьному обучению в Древнем Китае сводился к краткой, но емкой формуле легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность школяров Наставник заботился о том, чтобы научить самостоятельно ставить и решать различные задачи

Китай стоит в ряду древних цивилизаций, где в недрах философской мысли были сделаны первые попытки теоретически осмыслить воспитание и образование Основные философские школы сформировались в Китае к VI в до и э К ним относились моизм, школа легистов (законников) и конфуцианство Наибольшее воздействие на развитие педагогической мысли оказали Конфуций и его последователи

*Конфуций* (551 — 479 до и э) создал свою школу, где, по преданию, прошли обучение до 3 тыс учеников В дальнейшем мыслитель почитался как божественный покровитель науки и образования Методика преподавания в школе Конфуция предусматривала диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам

Конфуций обобщил опыт воспитания и образования Древнего Китая и высказал собственные оригинальные идеи в этой области. В основе их лежали общечеловеческие и социальные воззрения. Он рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенный фактор человеческого бытия, непременное условие благополучия. Стабильность общества, считал Конфуций, покоится на воспитании согласно социальному назначению: "Государь должен быть государем, сановник - сановником, отец - отцом, сын - сыном".

Философский смысл заложен в постановке Конфуцием проблемы роли природы и общества в воспитании. Природа человека - тот материал, из которого при правильном воспитании можно сформировать идеальную личность. Усматривая в воспитании огромную созидательную силу, Конфуций, однако, не считал его всесильным, увязывая конечный педагогический результат с наследственностью.

Развивая этот тезис, ученый отмечал, что возможности людей от природы неодинаковы: он различал обладателей высшей врожденной мудрости ("сыны неба", "правители"), людей, достигающих знания благодаря учению и вопреки ограниченным природным задаткам ("благородные мужи", "опоры государства"), людей, не способных к трудному процессу постижения знания ("чернь").

Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен был обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. По сути, китайскому философу принадлежит едва ли не первая в истории человечества идея всестороннего развития личности, где преимущество перед образованностью отдавалось нравственному началу. Программой нравственного, умственного, эстетического, физического развития предусматривалось обучение "сынов неба" и "благородных мужей" упомянутым "шести Искусствам".

Классический труд, где нашли отражение педагогические взгляды Конфуция, - это трактат "Беседы и суждения" ("Лунь Юй"), в нем воспроизведены беседы философа с учениками. Начиная со II и э трактат был обязательным для заучивания на-шусть в китайской школе.

Приведем некоторые изречения из этой книги, определяющие высокое назначение, принципы воспитания и обучения: "Учить

ся и не размышлять - напрасно терять время, размышлять и не учиться - губительно", "Если не можешь совершенствоваться сам, то как ты сможешь совершенствовать других людей?", "Учиться без пресыщения", "Учиться и время от времени повторять изученное".

Последователями Конфуция на протяжении четырех веков был составлен трактат "Книга обрядов" (IV - I вв до н. э.). В этой книге школьное образование признается необходимым и первостепенным для человека: "Думай о том, чтобы постоянно пребывать в учении". В книге изложена система педагогических принципов, методов и приемов: "Если не пресечь дурное, когда оно обнаружилось, то дурное не преодолеть". "Благородный муж наставляет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает путь, но не доводит до конца", "Благородный муж в учении закаливается, совершенствуется, приобретает знания в развлечениях", "Если учиться, когда ушло время, успеха не добьешься", "Питай почтение к последовательности", "Если учиться в одиночестве, кругозор будет ограничен, а познания скудны", "Учитель и ученик растут вместе" и т. д.

В трактате есть глава "Об учении", где содержится развернутая характеристика дидактических идей в духе конфуцианства. В ней излагаются задачи и программа девятилетнего образования и воспитания. Начинать обучение предлагалось в 7 - 8 лет. После первого учебного года выясняли, умеет ли школьник читать и каковы его способности, через три года - питает ли ученик склонность к учению, приятно ли ему общество товарищей, через пять лет - насколько глубоки его знания и сильна привязанность к наставнику, через семь лет - способен ли он к рассудочным суждениям и умеет ли выбирать друзей. И наконец, через девять лет выпускник школы должен был "твердо стоять в науке".

По-своему развили конфуцианский взгляд на воспитание и образование китайские мыслители Мэнцзы (Мэн Кэ) (372 - 289 до н. э.) и Сюньцзы (Сюн Куст) (298 - 238 до н. э.). Оба имели свои школы. Мэнцзы выдвинул тезис о доброй природе человека и потому определял воспитание как формирование высоконравственных людей. Сюньцзы, напротив, придерживался взгляда о злой природе человека и задачу воспитания видел в преодолении злого начала.

Перу неизвестного последователя Конфуция и Мэнцзы принадлежит трактат "Заметки об обучении" (Сюэцзи) (III в. до н. э.), где различаются понятия воспитания и обучения. Автор настаивает на необходимости в учебно-воспитательном процессе идти от простого к сложному.

На исходе эпохи Древнего Китая (2 в до н. э. - 2 в. н. э. \*) конфуцианство являлось официальной идеологией, образования и воспитания в том числе. В этот период образованность получила сравнительно широкое распространение. Вырос престиж обученного человека, сложился своеобразный культ образованности. Школьное дело превратилось в неотъемлемую часть государственной политики. Возникла система государственных экзаменов на занятие чиновничьих должностей. Прошедшие курс школьного образования в сдаче таких экзаменов видели путь к общественной карьере.

В целом цивилизации Древнего Востока дали человечеству бесценный опыт, без которого невозможно представить дальнейшие витки истории мировой школы и педагогики: возникли первые учебные заведения, были предприняты первые попытки осмыслить сущность воспитания и образования. Педагогические традиции древних государств Двуречья, Египта, Индии и Китая повлияли на генезис воспитания и обучения в более поздние времена.

## ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ

1. Расскажите об основных факторах возникновения и развития первых учебных заведений в древних цивилизациях Востока.
2. Проследите эволюцию эдуббы в древней Месопотамии.
3. Расскажите о состоянии школьного дела в Древнем Египте.
4. Изложите и объясните отличия и сходство взглядов на воспитание и образование индуизма и буддизма.
5. В чем состоит педагогический смысл идей Конфуция и его последователей?

## ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

- Дандамаев М А* Вавилонские писцы. М., 1983. Древнекитайская философия. Собрание текстов. В 2 тт. М, 1972-1973.
- Истрин В. А.* Возникновение и развитие письма. М., 1965
- Крамер С.* История начинается в Шумере / Пер. с англ М, 1991.
- Оппенгейм А* Древняя Месопотамия: Портрет погибшей цивилизации / Пер. с англ. М., 1980.
- История педагогики. Ч. 1. Гл. 2. М., 1995.
- Савельева Т Я.* Как жили египтяне во время строительства пирамид. М., 1971.
- Три великих сказания Древней Индии. М., 1978.
- Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк первый / Пер. с нем. М., 1979. Хрестоматия по истории Древнего Востока. Ч. 1. М., 1980.

## ГЛАВА 2

### ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В АНТИЧНОМ МИРЕ СРЕДИЗЕМНОМОРЬЯ

#### 2.1. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

В 3 - 2 тысячелетиях до н. э. в Греции, на Крите и некоторых других островах Эгейского моря возникла самобытная культура со своей письменностью. От пиктографии к клинописи до слогового письма - такова эволюция этой письменности. Ею владели жрецы, царская свита, вельможи и состоятельные граждане.

Центры обучения писцов возникали при дворцах и храмах. Крито-микенской (эгейской) культурой была заложена определенная традиция письма, принятая последующими цивилизациями. С этой традицией, например, связаны правила писать строки слева направо, сверху вниз, выделение красных строк и заглавных букв.

Следующим этапом генезиса воспитания и обучения в этом регионе стали времена т. н. архаической Греции (X -VIII вв. до н. э.). Ярко и образно нарисовал картину воспитания и обучения в эту эпоху легендарный *Гомер* в поэмах "Илиада" и "Одиссея". Герои Гомера получали воспитание под присмотром наставников-старцев. Они красноречивы, хорошо знакомы с деяниями предков и богов, владеют музыкальными инструментами и письмом, физически крепки, искусные воины.

Принятые в архаической Греции формы воспитания описаны также в поэме *Гесиода* "Труды и дни", где говорится о быте и жизненных установлениях той древней эпохи. Ведущим мотивом этой поэмы является мысль о трудолюбии как важнейшем качестве человека.

Дальнейшее развитие воспитания и зарождение педагогической мысли в Древней Греции связаны с культурой городов-полисов (государств) (VI -IV вв. до н. э.), когда воспитание заняло особое место в обществе. Государство начинает брать на себя обучение имущих слоев. Известно, например, что на Крите юные свободные граждане имели возможность получать образование за

счет государства. Образованность почиталась как необходимое и неотъемлемое свойство достойного гражданина полиса. Если хотели сказать дурно о человеке, говорили, например: "Он не умеет ни читать, ни плавать".

Лишиться права и возможности получить образование рассматривалось как одно из наихудших зол. Именно поэтому, как утверждает древнегреческий историк *Плутарх*, победители из города Милет наказали детей побежденных запретом учиться грамоте и музыке.

По свидетельству *Плутарха*, ввиду понимания сугубой важности образования города-полисы зачастую не прерывали учебы юных граждан даже в трудные дни войн. Когда умирал философ *Анаксагор* (500 - 428

до и, э.) и горожане спросили, чем почтить его память, он сказал: "Пусть в день моей смерти у школьников не будет занятий".

В школе закладывалось все великое и прекрасное, что оставила нам Древняя Греция.

Школы были небольшими - 20 - 50 учеников на одного учителя. Размещались ученики в доме учителя либо просто на улице города. Учитель сидел на высоком стуле, дети располагались вокруг на низеньких складных табуретах. Писали на коленях. Занимались одновременно дети всех возрастов: пока одни отвечали учителю, остальные выполняли задание. Занятия шли весь день с большим перерывом на обед. Каникул не было - выходные выпадали на городские и семейные праздники.

Платили учителям немного - примерно столько же, сколько зарабатывали средней руки мастера. Социальный статус учителя, особенно в учебных заведениях начального уровня, был весьма низким. Хорошо иллюстрирует такой факт ходившая в Афинах поговорка: "Он умер или стал учителем".

Книг было чрезвычайно мало. Образование усваивалось с голоса учителя.

На начальное обучение тратилось 6 - 8 лет, примерно до 14-летнего возраста. Учили начаткам чтения, письма и пения.

Читать учились по слогам, перебирая множество сочетаний, пока не узнавали их с первого взгляда. Затем читали первые слова - имена богов и героев. Затем читали первые фразы, обычно поучительные стихотворные строчки: "Прекрасен тот, кто вправду человек во всем", "Приятно, если умный сын в дому растет", "Пусть все несут совместно бремя общее" и т. д. Читали только вслух. Очень много запоминали наизусть.

Писать учились на воощенных дощечках величиной в ладонь. Дощечки скреплялись шнурками в книжечку. Писали палочки - стило, - заостренной с одного конца: острым концом оцарапывали буквы, тупым стирали написанное.

Для упражнений в счете служила доска - *абака*, разделенная [а клетки для единиц, десятков, сотен и т. д. На клетки клали «бы или камешки - от одного до девяти. С помощью абаки учились четырем арифметическим действиям.

Пению учили только в унисон, с голоса, поскольку нот не было. Пение сопровождали игрой на семиструнной кифаре.

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

По словам древнегреческого мыслителя Аристотеля, воспитание спартиатов - полноправных граждан Лакедемона - преедало по преимуществу цель подготовить члена военной общины. По утверждению римского историка Плутарха, новорожденных спартиатов осматривали старейшины (эфоры). Судьба болезненных младенцев неясна. Плутарх уверяет, будто их лишали жизни. Во всяком случае, такие дети росли вне системы военного воспитания. До семи лет спартиаты воспитывались в семье, поступая в распоряжение нянек-кормилиц, которые славились своим умением на всю Элладу.

Затем наступало время, когда полис брал на себя воспитание и обучение подрастающих спартиатов. Сроки такого воспитания были весьма продолжительны и делились на три этапа: с 7 до 15 лет, с 15 до 20 лет, с 20 до 30 лет.

На первом этапе дети поступали под начало воспитателя - *пайдонома*. Они вместе жили и учились, приобретали минимальные навыки чтения и письма, без которых, по словам Плутарха, никак нельзя было обойтись. Зато физическая подготовка, закаливание были чрезвычайно насыщенными. Воспитанники всегда ходили босиком, спали на тонких соломенных подстилках. В 12-летнем возрасте суровость воспитания еще более ужесточалась. Во все времена года подросткам верхней одеждой служил легкий плащ. Их приучали к немногословию. Любой намек на красноречие презирался. В ходу были и наказания, но они носили, скорее, символический смысл. Например, провинившегося кусали за большой палец.

Мальчиков 14-летнего возраста посвящали в *эйрены* - члены общины, получавшие определенные гражданские права. Во время инициации подростка подвергали болезненным испытаниям, в частности публичной порке, которую следовало выдержать без стонов и слез. Эйрены являлись помощниками пайдономов в физической и военной муштре остальных подростков. В течение года эйрены проходили испытания в военных отрядах спартиатов.

На втором этапе воспитания к минимальному обучению грамоте добавляли занятия музыкой и пением, которые преподавались несколько более тщательно. Приемы воспитания становились еще более суровыми. Подростки и юноши должны были, например, сами добывать еду. Попавшегося на воровстве жестоко били плетью, но не за то, что украл, а потому, что потерпел неудачу.

К 20 годам эйрены получали полное вооружение воина и затем еще в течение десяти лет постепенно приобретали статус полноправного члена военной общины. Все это время не прекращались военная подготовка, воспитание немногословного, без дурных наклонностей, воина. К порокам, однако, не относили, например, никак и ничем не ограниченную половую жизнь. Зато резко осуждалось и пресекалось пьянство. Легендарный законодатель Ликург, чтобы уберечь спартиатов от пьянства, устраивал своеобразные "уроки трезвости", когда рабов заставляли напиваться, чтобы спартиаты могли воочию убедиться, сколь непригляден и отвратителен пьяница.

Воспитание девочек и девушек - спартиаток мало отличалось от мужского. Это были по преимуществу физические и военные упражнения с диском, копьем, дротиком, мечом. В столь же малом объеме давалась общеобразовательная подготовка. Таким же вольным, что и у юношей, было сексуальное поведение.

Воспитательная традиция Спарты в итоге оказалась весьма скудной. Гипертрофированная военная подготовка, фактическое невежество молодого поколения - таким выглядел результат одного из первых в истории опытов государственного воспитания. На древе человеческой цивилизации спартанские культура и воспитание оказались малопродуктивной ветвью. Не случайно Спарта не дала ни одного сколько-нибудь крупного и яркого мыслителя или художника. Впрочем, не весь педагогический опыт Спарты оказался забыт. Традиции физического воспитания, закалывания подрастающего поколения стали предметом подражания в последующие эпохи.

Иначе, чем в Спарте, строилось воспитание и обучение в Афинах. Идеал афинского воспитания сводился к многозначному понятию - *совокупности добродетелей*. По сути, речь шла о всестороннем формировании личности, прежде всего с развитыми интеллектом и культурой тела. Считалось, что стремиться к достижению подобного идеала был вправе лишь свободный и имущий гражданин Афин.

Пафос практики организованного воспитания и обучения пронизывал принцип соревнования (агонистики). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества.

Все афиняне получали домашнее воспитание. Сыновья свободных афинян обычно получали такое воспитание до семи лет. Затем за мальчиками из состоятельных семей присматривал особый раб - *педагог* (дословно - поводырь). Воспитателем часто оказывался самый никудышный в хозяйстве раб. Так что нередко педагог был носителем далеко не лучших свойств, которые зачастую усваивал и его подопечный.

После семи лет мальчики - дети свободных граждан получали возможность учиться в частных и общественных учебных заведениях. Существовало несколько типов подобных заведений.

Начальное образование давали частные платные школы: мусические и гимнастические. В *мусических школах* учились школьники 7—16-летнего возраста, в *гимнастических школах*, или *палестрах*, - 12 - 16-летние подростки. Обычно учащиеся посещали одновременно оба типа указанных заведений.

Мусическая школа давала по преимуществу литературное и музыкальное образование с элементами научных знаний. Альфой и омегой обучения было изучение поэм Гомера. Как замечал в этой связи древнегреческий мыслитель Платон, "Элладу вос-рггал Гомер". В самом деле, "Илиада" и "Одиссея" были не элько дидактическим материалом при обучении грамоте и музыке, но и вводили юных граждан в систему жизненных отношений, приобщали к традициям народа.

Обучение в мусической школе носило синкретический характер. Например, гекзаметры "Илиады" и "Одиссеи" произносились нараспев в сопровождении струнных инструментов. Кстати, этим объясняется меньшая популярность в Афинах духовых инструментов, поскольку их нельзя было использовать при мелодекламации. Постигались также азы математики, прежде всего четыре арифметических действия.

В палестрах занимались развитием культуры тела. Как говорил Платон, гимнастические школы помогали тому, чтобы "не приходилось от плохого свойства тел плоховать на войне и в прочих делах". Ученики интенсивно занимались бегом, борьбой, прыжками, метанием диска, копья, фехтованием. Все это было необходимо будущим воинам. Афинский тяжеловооруженный пехотинец (гоплит) во время сражений должен был делать частые перебежки, вступать в единоборство, пользуясь копьем и мечом. Так что полученная в палестрах подготовка была напрямую необходима такому воину.

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

В гимнасии совершенствовались в образовании юноши 16 - 18 лет. Акцент делался на упражнения, укрепляющие и развивающие тело. Одновременно оттачивались и умственные способности. В гимнасии всегда можно было послушать популярного политика или философа. Например, известно, что для великого мыслителя древности Сократа одним из излюбленных мест для встреч со слушателями был Ликей.

Вершиной воспитания и образования считалось пребывание 18—20-летних юношей в *эфебии* - общественном учреждении, где находившиеся на службе у государства преподаватели учили военному делу: верховой езде, стрельбе из лука и катапульты, метанию дротика и пр. У эфэбов была особая форма одежды - широкополая шляпа и черный плащ (хламида).

Менее скромными были содержание и задачи женского образования и воспитания Афинская традиция предусматривала для девочек и девушек вплоть до замужества исключитель-

но домашнее воспитание. В семье они получали элементарные навыки чтения и письма, музыкальную подготовку. Ведя жизнь затворниц, девочки и девушки появлялись на людях весьма редко, например во время религиозных церемоний. По суждениям афинян, женщина не могла претендовать на обладание упомянутой "совокупностью добродетелей". Ее уделом было домашнее хозяйство.

## 2.2. ФИЛОСОФЫ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ О ВОСПИТАНИИ

Древнегреческая цивилизация дала миру немало превосход-IX философов, в концепции которых вплетены бесценные мысли о воспитании.

Среди них одним из первых стоит *Пифагор* (VI в. до н. э.).! Он оставил своеобразный свод правил нравственного поведения,; выглядевших на первый взгляд туманно и немотивированно. Требовались определенные познания философии Пифагора, чтобы расшифровать конкретное содержание подобных правил. -К примеру, совет "не ходи по дороге" подразумевал рекомендацию не следовать поспешно суждениям толпы. Правило "уважай закон" означало уважение к родителям, сдержанность и немногословие. Упражняясь в подобной добродетели, ученики Пифагора нередко выполняли обет длительного молчания.

Приведем несколько пифагорейских изречений дидактической направленности: "Правильно осуществляемое обучение... должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика", "Всякое изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно достигает своей цели, а если недобровольно, то негодно и безрезультатно".

В пифагорейских братствах воспитание и обучение молодежи представляло собой хорошо продуманную отлаженную систему. День начинался с прогулки, чтобы "упорядочить и гармонизировать сознание". Затем в храме велось "преподавание, учение и исправление нравов". После обеда проходили совместные чтения с комментариями.

Один из первых философов Древней Греции, *Гераклит* (520 - 460 до н. э.), высказал ряд основательных педагогических идей: об обучаемости и освоении нравственности как свойстве человека ("всем людям дано познавать самих себя и быть целомуд-

ренными"), разуме и чувствах как орудиях познания, разуме как главном критерии истинности познания, необходимости познать сущность, а не только факты ("мудрость в том, чтобы знать все как одно", "многознание уму не научает") и другие.

К первым философам Древней Греции, занимавшимся проблемами воспитания, относится *Демокрит* (460 - 370 до н. э.). Он придавал огромное значение воспитанию, которое ведет к обладанию мудростью, то есть тремя дарами: "хорошо мыслить", "хорошо говорить", "хорошо делать".

Демокриту принадлежат утверждения, оказавшиеся чрезвычайно плодотворными для будущего. Он считал, что хотя воспитатель формирует и изменяет человека, тем не менее его руками действует природа, ибо человек является ее частицей - "микрокосмом".

Демокрит отмечал, как важно родителям посвятить себя воспитанию детей. Он осуждал скупых родителей, не желавших тратить на обучение детей и обрекавших их на невежество.

Процесс воспитания и обучения - тяжелый, но благодарный труд, который преобразует природу человека, считал Демокрит. "Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает (ему вторую) природу".

Демокрит полагал, что важным в образовании является не количество полученных знаний, а воспитание интеллекта. "Многие всезнайки не имеют ума... прекрасна надлежащая мера во всем... должно помышлять не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума".

Рассматривая обучение как трудную работу, Демокрит полагал естественным прибегать к принуждению в отношении учащихся. "Если бы дети не принуждались к труду, они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни гимнастике, ни тому, что укрепляет добродетель, - стыду".

Однако Демокрит советовал добиваться педагогических результатов не одним лишь принуждением. Он предлагал формировать стремление постигнуть неизвестное, чувство долга и ответственности как залог успеха в воспитании и образовании: "Наихудшее из того, чему может научиться молодежь, - легкомыслие".

Демокрит предвещал становление взглядов древнегреческих *ученых-софистов* (V -IV вв. до н. э.).

Софисты, т. е. мудрецы, оказались едва ли не первыми профессиональными учителями, предлагая свои знания за определенное вознаграждение. Они помышляли о воспитании политических активных граждан полиса. Софисты расширили программу образования за счет изучения грамматики, диалектики, обучения искусству спора. К трем этим предметам с течением времени были добавлены еще четыре: арифметика, геометрия, астрономия и музыка, что в совокупности составило семичастную "*эн - кик-лос - пайдейю*" (энциклопедию), которая оказалась предтечей программы "семи свободных искусств", ставших символом образованности вплоть до нового времени.

Первые софисты считали своим основным призванием преподавание красноречия - риторики. По их суждениям, овладевая искусством риторики, человек приобретает умение завоевывать мнение большинства, то есть угадывает смысл общего блага.

Крупнейшим представителем философии софистов являлся *Сократ* (470/469 - 399 до н. э.). Его главным дидактическим достижением можно назвать "*майевтику*" ("повивальное искусство") - диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов.

Суть педагогических суждений Сократа составляет тезис о том, что главной среди жизненных целей человека должно быть нравственное самосовершенствование. По Сократу, человек обладает разумным сознанием, направленным к добру и истине. Счастье состоит прежде всего в устранении противоречия между личным и общественным бытием. И, напротив, акцент на личных интересах, их противопоставление интересам ближних ведут к душевному разладу и дисгармонии с обществом.

Сократ - один из основоположников учения о доброй природе человека. Придавая особое значение природной предрасположенности, Сократ видел наиболее верный путь проявления способностей человека в

самопознании: "Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может".

Природные способности человека Сократ связывал с правом на образование "Могучие духом... если получают образование... становятся отличными... полезными деятелями. Оставшись без образования.. они бывают очень дурными, вредными людьми".

Учительская деятельность для Сократа была дороже жизни. Когда перед ним встал выбор, сохранить жизнь или отказаться от такой деятельности, Сократ принял яд цикуты.

Сократ излагал свое учение в любой аудитории, будь то городская площадь или аллеи Ликей. Он был одним из родоначальников диалектики как метода установления истины путем постановки наводящих вопросов - т. н. *сократического метода*. Главную задачу наставника Сократ видел в том, чтобы пробудить мощные душевные силы ученика. В таком "повивальном искусстве" он видел основное предназначение учителя. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь "самозарождению" истины в сознании ученика. В поисках истины ученик и наставник должны были находиться в равном положении, руководствуясь тезисом: "Я знаю только то, что я ничего не знаю".

Беседы Сократа вызывали у слушателей особый эмоциональный и интеллектуальный подъем. "Когда я слушаю его, сердце у меня бьется гораздо сильнее... а из глаз моих от его речей льются слезы; то же самое, как я вижу, происходит и со многими другими" - так описывал свои впечатления ученик Сократа.

Известны имена учеников Сократа, высказавших интересные мысли о воспитании. Один из них, *Ксенофонт* (430 - 355 до н. э.), является автором первого античного педагогического романа "Воспитание Кира". Ксенофонт полагал, что образование должно быть прежде всего делом государства, которому следует воспитывать совершенных граждан. Во главу угла нравственного воспитания ставилось формирование чувства справедливости.

Другой ученик Сократа - *Антисфен* (450 - 360 до н. э.), ос-» нователь философской школы киников, - полагал, что в воспитании необходимо прежде всего приближаться к миру реальных явлений. Основным методом воспитания он называл пример наставника. Как особую задачу Антисфен выделял воспитание привычки преодолевать трудности и лишения, презирать мирские блага ("пусть дети наших врагов живут в роскоши").

Важную роль в развитии педагогической мысли античности сыграл самый известный ученик Сократа *Платон* (427 - 347 до н. э.). Известная философская притча Платона о заключенных в мрачную пещеру людях имеет не только мировоззренческий, но и педагогический смысл. Люди в этой пещере прикованы к стене, на которой видят лишь отражение сущего. Освободившись от цепей,

они могут узреть ослепительный свет истины. Достижение знания и истины, следовательно, - мучительный труд избавления от привычных пут и предрассудков.

Платон предложил обширную программу воспитания, пронизанную единой философской мыслью, и открыл связи воспитания с общественным устройством.

Педагогическая деятельность была органичной частью жизни и размышлений Платона. Педагогическая проблематика присутствует в "Диалогах" Платона, его трактатах "Государство" и "Законы". Основанное Платоном в Афинах учебное заведение - *Академия* - просуществовало более тысячи лет.

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

Платон оценивал воспитание как важнейший фундамент всей жизни человека: "В каком направлении кто был воспитан, таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь".

Воспитание, по Платону, надо начинать с раннего возраста, так как "во всяком деле самое главное - это начало, в особенности если это касается чего-то юного и нежного".

Платон рассматривал воспитание как могучий, но не всесильный способ формирования личности. Педагогическое воздействие ограничено сложной и противоречивой природой человека, где сплетены воедино свет и тень, добро и зло.

Воспитатель должен учитывать такие противоречия, готовить воспитанников к преодолению отрицательных природных потенций. По мысли Платона, воспитание должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру идей. Реализовать подобное воспитание способен прежде всего наставник преклонных лет, то есть человек, стоящий на пороге мира идей. Сделать это можно было при наличии тесной духовной связи между наставником учеником (что впоследствии стали именовать "платонической «обовью»").

Платон требовал разностороннего воспитания для всех, кто его мог получить, будь то мудрецы или воины.

В трактате "Государство", говоря об идеалах и программе разностороннего воспитания, Платон, по сути, развивает афинскую педагогическую традицию, полагая, что надлежит обеспечить "для тела гимнастику, для души музыку". В трактате мусическое и гимнастическое образование рассматривается как подготовка к прохождению нового образовательного высшего этапа. Этот этап делится на два длительных цикла - 10 и 15 лет. Речь шла, таким образом, о фактически пожизненном воспитании, в программу которого

включались лишь теоретические дисциплины: риторика, геометрия, астрономия, музыка. Идея ввода в программу заключительного воспитания трудовых процессов чужда Платону.

В трактате "Законы" Платон изложил свои педагогические воззрения, особо выделив значение социальных функций воспитания - "сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать".

В идеальном обществе, которое представлено в "Законах", руководитель дела образования является первым лицом государства. Государство опекает будущих матерей, заботясь, чтобы они вели здоровый образ жизни. Платон провозглашает принцип всеобщего обязательного (минимум трехлетнего) обучения: "Стар и млад должны по мере сил получить образование". В программе он сделал попытку соединить положительные стороны спартанского и афинского воспитания, соблюдая при этом "золотую середину". Особое внимание он предлагает уделять физическому воспитанию, в частности, посредством спортивных упражнений и танцев.

Платон полагает, что при обучении следует обеспечить "свободу призвания" (личные склонности), - сегодня это именуется дифференциацией образования согласно призванию человека и общественным потребностям. "Я говорю и утверждаю, - замечал в этой связи Платон, - что человек, желающий стать выдающимся в каком бы то ни было деле, должен с ранних лет упражняться... Например, кто хочет стать хорошим земледельцем или домостроителем, должен еще в играх либо обрабатывать землю, либо возводить какие-то детские сооружения. И воспитатель должен каждому из них дать небольшие орудия - подражания настоящим. Точно так же пусть он сообщит им начатки необходимых знаний, например, строителя пусть научит измерять и

пользоваться правилом, воина ездить верхом и так далее. Пусть [он] пытается направлять вкусы и склонности детей к тому занятию, в котором они должны впоследствии достичь совершенства". В программу всеобщего образования включалось обучение грамоте, началам математики, начатки трудовой подготовки посредством работы с "малыми инструментами - воспроизведением настоящих".

Программа подобного обучения адресовалась лишь свободным гражданам общества.

Весьма привлекательными выглядят у Платона идеи игрового обучения, принцип воспитывающего обучения ("самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание").

Хотя Платон не оставил специальных трактатов по воспитанию, его с полным основанием считают выдающимся мыслителем по вопросам воспитания и обучения. Уже более двух тысяч лет наследие Платона пользуется особым вниманием педагогической мысли. И это закономерно. Ведь Платон стоит у истоков разработки обширного комплекса проблем воспитания непреходящей теоретико-практической значимости. Особенно велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации. Раннее христианство видело в нем своего идеолога при осмыслении цели воспитания. Взлет интереса к идее разностороннего воспитания Платона наблюдался в эпоху Возрождения. Новое звучание Платоновы мысли об идеальном воспитании нашли в педагогических построениях утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы, К. А. Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна. Своеобразная преемственность существует между педагогическими идеями Платона и Ж.-Ж. Руссо. "Хотите получить представление об общественном воспитании, прочтите... Платона", - писал Ж.-Ж. Руссо.

Ближайший ученик Платона *Аристотель* (384 - 322 до н. э.) в своих философских и педагогических воззрениях не только развил идеи учителя, но и пошел во многом вразрез этим идеям ("Платон мне друг, но истина дороже").

Аристотель ставил наставника на самую высокую ступень в обществе: "Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые - достойную жизнь".

Вплоть до смерти Платона, около двадцати лет, Аристотель провел в афинской Академии, затем три года был наставником

Александра Македонского - будущего основателя громадной империи.

Аристотель создал в Афинах учебное заведение *Ликей*, которым руководил в течение двенадцати лет. Ликей - символ всей последующей деятельности Аристотеля. Написанные им в эти годы сочинения были конспектами бесед, которые он вел со своими учениками в Ликсе.

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

Идеал счастья - блаженство Аристотель видел прежде всего в напряженной работе по постижению основ мироздания.

Аристотель заложил важные предпосылки теоретического осмысления бытия и процесса воспитания и обучения как части этого бытия. Так он пришел к заключению, что всякая идея является "внутренней-сущностью вещей". Не менее важна мысль Аристотеля о необходимости включения знания о единичном в систематическое знание об общем.

Наиболее системно изложены взгляды Аристотеля на воспитание и образование в трактате "Политика".

Рассматривая извечную проблему соотношения социальных и биологических детерминант в воспитании, Аристотель занял гибкую позицию. С одной стороны, "от хороших родителей может произойти лишь хорошее потомство", а с другой - "природа зачастую стремится к этому, но достичь этого не может".

Аристотель придавал первостепенное значение общественному, государственному воспитанию. Он полагал, что каждая форма государственности нуждается в соответствующем воспитании как первой необходимости. Утверждалась при этом целесообразность равного ("однородного", "тождественного") воспитания для свободного населения в идеальном государстве.

Аристотель допускал домашнее воспитание в традиционных формах до 7-летнего возраста под началом отца. Однако настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под присмотром государственных чиновников - педономов, а также отвергал самоустранение родителей от воспитания детей и традицию передавать их в руки рабов. В семье, с 5 до 7-летнего возраста, он предлагал проводить предварительное обучение.

Мальчиков с 7 лет должно было воспитывать государство. В круг предметов начального образования должны включаться грамматика, гимнастика, музыка и иногда - рисование.

Начинать воспитание школьника предлагалось с "заботы о теле", а затем "заботиться о духе", чтобы "воспитание тела способствовало воспитанию духа". Гимнастика должна была привести организм ребенка в готовность для трудного процесса освоения знаний. Придавая в воспитании особое значение гимнастике, Аристотель одновременно резко осуждал спартанскую традицию применения тяжелых и жестоких физических упражнений, в результате которых дети превращаются в "диких животных". Гимнастика предназначена для формирования "прекрасного, а не дико-животного", писал в этой связи Аристотель. Особую роль в формировании прекрасного начала должна была играть музыка.

Аристотель оказал громадное влияние на философскую и педагогическую мысль античности и средневековья. Трактаты Аристотеля служили учебными пособиями в течение многих столетий.

### 2.3. ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЭЛЛИНИЗМА

В Элладе и преимущественно на Ближнем Востоке после распада империи Александра Македонского (III - I вв. до н. э.) культура и просвещение развивались в тесной связи с традициями греческой образованности.

В этот период, получивший в науке название эпохи эллинизма, система греческого образования проникает не только в Причерноморье, но и на Кавказ, в Среднюю Азию и Индию.

В самой Греции в эллинскую эпоху произошли важные перемены в сфере воспитания и образования.

Так, в Афинах видоизменилась система школьного образования. Произошли существенные подвижки в низшем образовании. Мусическая школа сократила свой курс до 5 лет и потеснила гимнастическое образование. Учителя вбивали знания кулаком и бичом. "За каждую ошибку я сполна всыплю", - говорит учитель в стихах времен эллинизма.

По окончании мусического и гимнастического образования учеников ждала новая ступень школьного образования - *грамматическая школа*. Программой грамматической школы предусматривалось научить правильно писать, читать, говорить, дать понятие о музыке.

Поменялись уклад и программы *гимнасий*. Они превратились в государственные учреждения. Меньше внимания в них стали уделять физическому воспитанию, зато увеличился объем теоретического образования, элементы которого осваивались уже в грамматической школе.

Утратила свой военный характер *эфебия*. Она превратилась в своеобразное высшее учебное заведение. Здесь велись теоретические занятия по гораздо более углубленной программе, чем в гимнасиях: грамматика, риторика, философия с элементами математики, физики, логики, этики и т. д. Учащиеся также занимались гимнастикой, воинскими упражнениями. Срок обучения в эфе-бии составлял год.

Вершиной образования считались *философские школы*, фактически превратившиеся в высшие учебные заведения. В Афинах действовали четыре философские школы. Помимо основанных Платоном Академии и Аристотелем - Ликейя, были созданы еще две школы - стоиков и эпикурейцев.

При общей философской направленности образования в программах школ делались определенные акценты. В Академии поощрялся, например, интерес к математике, в Ликее - к естествознанию, истории, теории музыки.

Основатель стоической школы *Зенон* (335 - 262 до н. э.) полагал, что с помощью воспитания можно сделать человека добродетельным. В числе главных добродетелей назывались невозмутимость, спокойствие, самодостаточность. У Зенона молодежь обучалась философии, которая включала физику, этику, логику с риторикой и диалектику (под последней понималась наука "правильно спорить при помощи рассуждений в виде вопросов и ответов").

*Эпикур* (341 - 272 до н. э.) был предшественником сенсуалистского подхода к познанию мира и, соответственно, к воспитанию и обучению.

Главной педагогической задачей он считал освободить человека от невежества и тем самым открыть ему путь к счастью.

В Греции, как и во всем эллинском мире, образование было в ведении общественных, государственных организаций, что, впрочем, не исключало частной инициативы.

В эллинистическую эпоху возникают новые центры просвещения. К ним в первую очередь следует отнести Александрию - египетскую столицу династии Птолемеев (305 - 30 до н. э.). Как и во всем эллинистическом мире, в Александрии насаждалась греческая образованность, существовали школы низшего и среднего типов.

С особым вниманием относились здесь к высшему образованию. Птолемеем II (308 - 246 до н. э.) был основан *Музей*. Сюда приглашали лучших ученых. Среди преподавателей и воспитанников Музеума были имена, известные всему эллинистическому миру: Архимед, Евклид, Эратосфен и др. При Музеуме находилось громадное для своего времени хранилище рукописей (к 250 г. до н. э. - около 500 тыс.), здесь можно было изучать все науки того времени. Согласно эллинистической педагогической традиции, было обязательно изучение математики, астрономии, филологии, естествознания, медицины, истории и др. Главной формой обучения были лекционные занятия.

Александрия служила своеобразным мостом между эллинистической образованностью и Римом. По словам древнегреческого историка Страбона, в Риме было множество александрийских учителей.

#### **2.4. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ДРЕВНЕМ РИМЕ**

Ведущую роль в формировании личности юного римлянина играло домашнее обучение и воспитание. В т. н. эпоху царей (VIII - VI вв. до н. э.) уже сложились крепкие традиции семьи-дома как ячейки общества и воспитания.

Здесь дети получали религиозное воспитание, при этом отец выполнял обязанности жреца. Семье древних римлян покровительствовало множество богов: Юнона почиталась как хранительница брака и любви, двуликий Янус охранял двери дома

и т. д. Отец был в семье неограниченным властелином. Он был вправе даже продать своих детей в рабство. Мать пользовалась куда меньшими правами, чем отец, но играла в воспитании почетную роль. Девочки и девушки находились под неусыпным надзором матери вплоть до замужества. Мальчики до 16-летнего возраста под наблюдением отца изучали домашнюю и полевые работы, осваивали искусство владения оружием. Все это время им полагалось носить длинные волосы.

Атмосфера в семье часто была далеко не идиллической. Нередко матери поверяли дочерям свои тайные увлечения и измены. На глазах детей отцы творили жестокую расправу над рабами, участвовали в непристойных попойках.

На протяжении всей римской истории семейное воспитание играло большую или меньшую роль, но семья всегда была ответственна за нравственное, гражданское становление юных римлян. В период расцвета Римской империи семья заметно уступила свои позиции государственной системе образования. Зато на закате римской цивилизации домашнее воспитание вновь становится ведущим в подготовке подрастающего поколения. "Вся наука из родного дома" - так писал об образовательной роли семьи епископ Сидоний (V в. н. э.).

Как утверждает римский историк Ливий, первые попытки создать учебные заведения относятся к 449 г. до н. э. Занятия проводили частные лица в форуме - месте общественных сборищ римлян. К III в. до н. э. появляется профессия наставника. Его роль выполняли рабы. Рабыни-няньки следили за детьми до 4—5 лет. Рабы-педагоги обучали мальчиков чтению, письму и счету. Рабынь-нянек и педагогов содержали состоятельные граждане. Остальные римляне посылали детей учиться в форум. Ремесло педагога считалось в римском обществе для свободных граждан унижительным.

Уже на заре римской истории греческая образованность почиталась как эталон. Римский философ и политик Цицерон пишет о детстве царя Древнего Рима Сервия Туллия (578 - 534 до н. э.), что ему было дано "прекрасное образование по греческим образцам".

Со II в. до н. э. на организацию школьного обучения в Риме все большее влияние оказывала традиция эллинистических центров античного мира.

Вместе с тем римская система образования и воспитания никогда не теряла своей самобытности. При сохранении заметной роли семейного воспитания и наличии наряду с общественными частными учебными заведениями она имела более практическую направленность: подготовку сильных, волевых, дисциплинированных граждан. Из программы воспитания беспощадно исключали изящные искусства - музыку и пение, ибо они, как полагали многие римляне, "побуждают более мечтать, нежели действовать". Девиз "польза" можно назвать альфой и омегой римского воспитания и обучения, главной целью которых было обеспечить определенную карьеру, будь то военное дело или политическое искусство оратора.

В первые века нашей эры в Римской империи установился устойчивый и внешне единообразный канон содержания, форм и методов образования. В I в. основными считались девять школьных дисциплин: грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка, медицина и архитектура. К V в. из этого списка были исключены медицина и архитектура. Таким образом оформилась *программа семи свободных искусств* с двухчастным делением на *тривиум* (грамматика, риторика, диалектика) и *квадривиум* (арифметика, геометрия, астрономия и музыка).

Низшей ступенью обучения свободных граждан являлись *тривиальные школы*. Продолжительность обучения не превышала двух лет. Учились мальчики и девочки приблизительно с семилетнего возраста. В круг дисциплин входили латинская грамота (иногда греческая), общее знакомство с литературой, начатки счета. На занятиях арифметикой систематически пользовались особой счетной доской - *абаккой*, считать учили по пальцам. Учитель занимался отдельно с каждым учеником. Школы находились в не

приспособленных для занятий помещениях. Широко практиковались физические наказания плетью и палкой, в ходу были поощрения для успевавших.

Частные *грамматические школы* были учебными заведениями повышенного типа. Здесь обыкновенно обучались подростки с 12 до 16 лет после домашней подготовки. По сравнению с тривиальными грамматические школы размещались в более благоустроенных помещениях, предлагали широкую программу. Помимо предметов, изучаемых обычно в тривиальной школе, здесь были

обязательными греческий язык, основы римского права (12 таблиц), грамматика латинского языка, риторика. Количество учеников - ограниченное, обучение - преимущественно индивидуальное. В более поздний период делались попытки разбить учащихся на группы (*классы*). В ряде частных школ в дополнение к указанной программе для детей состоятельных родителей проводились уроки

физической подготовки. В школах не обучали ни музыке, ни танцам. Военную подготовку молодежь проходила в воинских формированиях - *легионах*.

В IV в. появились *риторические школы* по греческому образцу. Здесь изучали греческую и римскую литературу, основы математики, астрономии, права и довольно интенсивно - философию. В последнем случае нередко практиковались диспуты в духе софистики не самого лучшего свойства. До нас дошли темы таких диспутов, например прославление мухи или плещи. Риторические школы выполняли определенный социальный заказ - готовили юристов для разрастающейся бюрократической государственной машины Римской империи.

## 2.5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ДРЕВНЕГО РИМА

Становление философской мысли, в недрах которой развивались педагогические идеи, происходило под сильным влиянием эллинской традиции. От этой традиции отталкивались ее критики и сторонники.

Одним из первых представителей римского просвещения явился *Катон Старший* (234 - 149 до н. э.). Будучи эллинофобом, он тем не менее опирался на греческие каноны при составлении римской риторики. Катон особенно настаивал на консервации римской традиции домашнего воспитания. Он сам обучал своего сына грамоте, законам, гимнастике. Хотя Катон владел образованным рабом, которому можно было поручить обучение сына, он не прибег к его услугам ("не подобает рабу бранить моего сына"). В присутствии ребенка Катон избегал непристойных выражений. Он охотно играл с детьми.

Традиции римского и греческого воспитания отразились во взглядах мыслителя и политика *Цицерона* (106 - 43 до н. э.). Полноценного образования достойны немногие, говорил Цицерон, большинство римлян нуждаются прежде всего в "хлебе и зрелищах".

Под влиянием греческой философской традиции Цицерон рассматривал душевную жизнь человека как сложный поток меняющихся состояний. Человека толкают к гибели вспыльчивость, жадность, похоть, помутнение разума. Но есть силы, которые дают надежду и препятствуют его гибели: это - всепобеждающий разум и чувство благоразумия. Поощрять развитие таких сил прежде всего должна семья, полагал Цицерон.

Римская философия и педагогическая мысль достигли расцвета в I - II вв. н. э.

Один из ее представителей, *Сенека* (4 до н. э. - 65 н. э.), критиковал формализм школьной системы, которая воспитывает "ум, но не душу". Он считал, что образование должно формировать прежде всего самостоятельную личность ("пусть говорит он [ученик] сам, а не его память").

Проблемы нравственного воспитания изложены Сенекой в "Письмах на моральные темы" и "Нравственных письмах к Лу-цилию".

"Лишь одно делает душу совершенной: незбылемое знание добра и зла", - писал Сенека, полагая, что воспитатель всегда должен иметь в виду необходимость движения к такому знанию (идеальной нравственной "норме") путем назидательных бесед с наглядными примерами из жизни и истории.

Исходя из своего понимания нравственности, Сенека не считал каноном образования "семь свободных искусств". Он писал: "Ты желаешь знать, что я думаю о свободных науках и искусствах. Ни одно из них я не уважаю, ни одно не считаю благом, если плод его - деньги... Пролагается ли дорога к добродетели объяснением слогов?"

Крупный мыслитель той же эпохи *Плутарх* (ок. 45 - ок. 127) вслед за Катонем и Цицероном с особым вниманием относился к вопросам воспитания и обучения в семье. Супруга Плутарха отказалась от няньки и кормилицы и сама кормила и пеленала своих детей. Плутарх советовал избегать жестоких наказаний. По его словам, бить ребенка означало "подымать руку на святыню".

С этими идеями перекликается и трактат т. н. Псевдо-Плутарха "О воспитании", где также даются советы проявлять мягкость к "благонравным детям", оставаться матери кормилицей

собственных детей. Псевдо-Плутарх выдвигал идею всесторонне обученного человека в духе требований образованного римского общества. По сути, предлагалось дать "беглое" знание тогдашних наук, то есть формировать дилетанта.

Яркая фигура римской философской и педагогической мысли - *Квинтилиан* (42 - ок. 118). Адвокат и оратор, Квинтилиан черпал свои идеи из греко-римского культурного наследия (Гомер, Гесиод, Эсхил, Софокл, Еврипид, Демосфен, Цицерон и др.). Главный труд Квинтилиана - "Ораторское образование". Из 12 книг этого трактата наиболее известны две: "О домашнем воспитании мальчика" и "О риторическом обучении".

Размышляя о природе человека, Квинтилиан высказывал уверенность в положительных основах человеческой природы, не считая, однако, такие свойства единственными (дети "от природы склонны к худшему"). Поборить дурные наклонности помогает воспитание. Чтобы достичь высоких результатов в педагогике, считал Квинтилиан, необходимо соединить природную доброту человека и воспитание, так как эти начала не могут существовать раздельно.

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

Отталкиваясь от педагогических идей Плутарха, Квинтилиан, однако, делал упор на необходимости полезного обществу образования. Цель воспитания Квинтилиан видел в серьезной подготовке к исполнению гражданских обязанностей. Идеалом человека-гражданина он считал афинского политического деятеля Перикла.

Квинтилиан отдавал предпочтение организованному школьному обучению по сравнению с домашним ("свет хорошей школы лучше одиночества семьи"). Он, например, утверждал, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения "зачастую бывает причиной добродетелей".

Квинтилиан ратовал за общедоступность образования, полагая, что все нормальные дети римских граждан достойны получать образование. Он верил в созидательные возможности школьного обучения, считая, например, что ученики-тупицы - на совести педагогов.

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

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

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

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

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

На занятиях по риторике преподавателю было рекомендовано, например, читать сочинения с заведомыми просчетами в стиле, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся.

Обучение следовало вести индуктивным путем - от простого к сложному, на основе работы памяти. Предлагался ряд приемов мнемонического характера для развития "точности" памяти. Таков, например, был "топологический прием", когда реальное или воображаемое помещение делилось на несколько десятков "мест для запоминания".

## 2.6. ВЛИЯНИЕ РАННЕГО ХРИСТИАНСТВА НА ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

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

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

Как следует из евангельских текстов, *Иисус Христос* и его апостолы были странствующими учителями.

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

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

Идеологи раннего христианства (II -V вв.) (Григорий Назианский, Василий Великий, святой Иероним, Иоанн Златоуст, блаженный Августин и другие) иначе, чем античная мысль, трактовали сущность человека и его воспитание. Если одной из центральных идей античности являлся постулат "Что полезно для человека, то должно быть сделано", то христианское учение исходило из иного императива: "Что справедливо, то должно быть сделано". Таким образом, античная мысль ставила в центр земное

существование, тогда как христианство - вечные общечеловеческие ценности. В противовес античному идеалу соревнования и самоутверждения, культу образованности, прекрасного ума и тела отцы христианской церкви проповедовали идеал взаимопомощи и духовной независимости, смирения, аскетизма ("умерщвление плоти"), объявляли, в частности, "греховной мерзостью" усиленное эстетическое воспитание.

Евангелие дало людям нравственные ориентиры, облеченные в форму заповедей: "не убий", "не укради", "возлюби ближнего

своего" и другие, которые легли в основу воспитания общин ранних христиан. *Иоанн Златоуст* (354 - 407) упрекал школы античной традиции, что они пекутся о том, чтобы научить "хорошо говорить" и тем самым зарабатывать деньги, но не о том, чтобы "наставить душу и сформировать ум".

Вместе с тем в проповедях Иоанна Златоуста предложены христианские методы воспитания^ учетом античной традиции, в частности наставление и беседа. Считая, что при воспитании надо обращаться к божественному началу в человеке, он настаивал на антиавторитарном воспитании (увещание, совет, предостережение). Главным источником обучения называлась Библия. Неоднозначное отношение к античной педагогической традиции высказывали другие отцы церкви. Так *Григорий Назианский* (ок. 329 - 390) был поклонником греческой литературы. *Климент Александрийский* (? - до 215) изучал и по-своему развивал идеи Платона, а дидактические идеи *Василия Кесарийского* (330 - 379) были созвучны педагогическим взглядам Плуларха.

Василий Кесарийский - автор трактата "О том, как молодые люди могут извлечь пользу из языческих книг". В трактате предлагалось воспитывать позитивное отношение к традициям греко-римской образованности. "Светскую образованность" Василий Кесарийский оценивал как необходимую в бренном мире, но совершенно ненужную для пребывания в ином мире. Соответственно вершиной воспитания признавались уход от мирской жизни, молитва и пост. *Аврелий Августин* (354 - 430) также признавал определенные положительные стороны античного образования и педагогической мысли. Он почитал Платона, называя его предшественником христианства. Как и некоторые античные мыслители, Августин проявлял интерес к психологии ребенка, говорил о том, что физические наказания наносят детям ощутимые психические травмы. Августин высоко ставил значение и возможности обучения по программе "семи свободных искусств". Вместе с тем он утверждал, что античная традиция образования погрязла в "вымыслах", изучении "слов", но не "вещей". Августин полагал, что главное место в образовании должно занять изучение Библии и христианской догматики, а светские знания при обучении следует расценивать как второстепенные и вспомогательные.

Вначале христиане учили своих детей в общественных учебных заведениях.

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

Школа катехуменов стала предшественницей *школы катехизиса*, которая давала образование повышенного уровня. Одна из первых школ катехизиса была создана в Александрии в 179 г. для подготовки священнослужителей. В ее программе сочетались элементы христианского и античного образования. Подобные школы возникли в других центрах античного мира - Антиохии, Эдессе, Низибе.

Школы катехизиса, в свою очередь, были в дальнейшем трансформированы в *кафедральные* и *епископальные школы*. Одна из первых епископальных школ была открыта в начале III в. в Риме. Большинство христиан, впрочем, вплоть до V в. продолжали получать высшее образование в учебных заведениях античного типа. Юноши-христиане посещали риторские школы, где изучали науки по античной программе семи свободных искусств. С III в. растет число учителей-христиан (грамматиков, раторов, философов). Этот процесс продолжался и после указа императора Юлиана (331 - 363), запрещавшего христианам преподавать в школе. Вот почему, когда в начале IV в. христианство становится государственной религией Римской империи, в самом Риме среди учителей оказалось множество тех, кто исповедовал христианство.

## ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ

1. Какие основные этапы развития воспитания и образования вам известны в истории цивилизаций античного Средиземноморья?
2. Расскажите о первых учебных заведениях Древней Греции.
3. Определите общее и особенное в идеалах и практике воспитания и обучения в Спарте и Афинах.
4. Назовите великих древнегреческих философов, занимавшихся вопросами воспитания. Проанализируйте взгляды одного из них.
5. Каковы отличительные особенности воспитания и обучения в эллинскую эпоху?

6. В чем вы видите преемственность школы и педагогической мысли Древнего Рима по отношению к предшествующей эллинской эпохе? Проанализируйте общие и особенные подходы Катона Старшего, Цицерона и Квинтилиана к воспитанию.

7. Каковы взгляды отцов раннего христианства на человека и воспитание?

## **ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА**

- Аристотель*. Этика. Политика. Поэтика//Собр. соч.: В 4-х тт. Т. 4. М., 1984. *Блатская Т. В.* Греческое общество второго тысячелетия до новой эры и его культура. М., 1976. Быт и история античности. М., 1976. *Винничук Л.* Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. М., 1988.;
- Жураковский Г. Е.* Очерки по истории античной педагогики. М., 1963.  
История педагогики. Ч. 1, гл. 3. М., 1995.
- Ксенофонт*. Киропедия. М., 1965. - Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1, гл. 3. М., 1988.
- Платон*. Законы//Сочинения: В 3-х тт. Т. 3, ч. 2. М., 1972. <sup>1</sup> *Платон*. Государство//Сочинения: В 3-х тт. Т. 3, ч. 1. М., 1972.
- Плутарх*. Сравнительные жизнеописания. Т. 3. Катон. М., 1964. *Плутарх*. Застольные беседы. Л., 1990.
- Сенка Л. А.* Нравственные письма к Луцилию. М., 1977. Фрагменты ранних греческих философов. М., 1989.
- Цицерон М. Т.* О старости, о дружбе, об обязанностях. М., 1974 *Цицерон М. Т.* Тускуланские беседы//Избранные сочинения. М., 1975.
- Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк второй / Пер с нем. М., 1979.  
Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.

## **РАЗДЕЛ III**

### **ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ**

История школы и воспитания эпохи средневековья занимает особое место в истории человеческой цивилизации. В эту эпоху получили развитие качественно иные, чем в пору античности, типы образовательного процесса, парадигмы педагогической мысли.

Хотя существование средневекового воспитания и обучения в различных регионах мира по времени не совпадало, для него были характерны общие черты.

Средневековое общество еще тяготело к воспитанию поколений, ограниченных сословными регламентациями, обучению репродуктивного свойства. В то же время в нем зарождались иные тенденции, направленные на самореализацию человека, освобождение его от жестких социокультурных нормативов. В целом, однако, воспитание и обучение носили отчетливо сословный характер и готовили человека к деятельности в определенной социальной страте. Преодолеть подобную заданность было крайне сложно.

Будучи тесно связанной с античной эпохой, школа и воспитание в средневековье стали тем не менее определенной альтернативой педагогической традиции древних сообществ и цивилизаций.

## **ГЛАВА I**

### **ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ВИЗАНТИИ**

#### **1.1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

В 395 г. Римская империя распалась на Западную и Восточную (Византийскую). Византийская империя, просуществовав более тысячи лет, рухнула в 1453 г. под ударами турецких завоевателей.

Византия - прямая наследница эллинско-римской культуры и образованности Однако находившиеся у власти социальные

группы не испытывали особого интереса к античному культурному наследию. Больше того, в истории Византии были периоды, когда устраивались жестокие гонения на сторонников античной образованности. Например, в 529 г. император Юстиниан распорядился закрыть Платонову Академию в Афинах - один из важных очагов греко-латинской педагогической традиции. После того как Юстиниан запретил выплачивать

жалование учителей-риторам и грамматикам, в большинстве городов Византии школы античного типа закрылись

После крестовых походов и короткого существования Латинской империи с XIII в. в Византии усиливается западное влияние. Особенностью византийской культуры и педагогической мысли являлось их формирование на разнородной этнической основе: греко-римлян и других народов Средиземноморья, Закавказья, Малой Азии, Крыма, Балкан и др. Доминирующим, однако, являлся греческий этнос, который пользовался особой поддержкой государства и церкви. Так что культура и воспитание в Византийской империи прежде всего были грекоязычными.

Другая особенность состояла в том, что педагогическая мысль Византии одновременно следовала античной и христианской традициям. Идеалом образованного византийца считался человек с греко-римским классическим образованием и христианско-пра-вославным мировоззрением. Подобный идеал сформировался как переходный от античного к средневековому.

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

Наличие образования являлось неперенным условием для чиновников и членов церковных учреждений.

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

Но в отличие от античной традиции, например римской, религия занимала ведущее место в школьном обучении и воспитании. Учебный день византийского школяра начинался с молитв. Вот одна из них: "Господи Иисусе Христе, раствори уши и очи сердца моего, чтобы я уразумел слово твое и научился творить волю твою".

В истории просвещения и педагогической мысли Византии несколько этапов. На первом этапе (IV -IX вв.) заметно воздействие идеологии раннего христианства и традиций античной образованности.

Период IX -XII вв. известен как этап наивысшего подъема просвещения. Его начало связано с деятельностью *Константина VII Багрянородного* (913 - 959): были открыты новые учебные заведения и появились различные труды энциклопедического содержания. Константин поощрял деятельность ученых по организации образования. Но в XIII -XV вв. просвещение и педагогическая мысль оказались в глубоком кризисе.

## 1.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ

Античная педагогическая традиция в Византии была особенно влиятельна в IV -V вв. Ее развивали неоплатоники из афинской Академии и высших школ в Малой Азии, Сирии, Александрии (Плутарх Афинский, Прокл, Порфирий, Ямвлих, Эдессей Каппадокийский, Аманий, Симпликий и др.). Неоплатоники ориентировали воспитание и обучение на высший духовный мир непреходящих идей. Вектор воспитания направлялся прежде всего на познание собственной души, самосовершенствование. Подобное познание предлагалось осуществлять через "божественное озарение" и "экстаз" путем концентрации внимания и интенсивных молитв.

Постепенно, однако, усиливалась христианская традиция педагогической мысли. Византийские богословы в течение VI -XV вв. предложили ряд идей, составивших основы религиозного воспитания и обучения, они оказали сильное влияние на весь православный средневековый мир.

Так, *Авва Дорофей* (VI в.) рассматривал светскую образованность как путь познания божественной истины. Чем ближе познание к Богу, тем больше должна возрастать любовь к ближнему.

*Максим Исповедник* (VII в.) определял человека как микромир, который следует путем воспитания привести к гармонии между земным и небесным существованием. Для достижения такой гармонии следует бороться с грехопадением человека и добиваться развития сообразно человеческому естеству, опираясь на волю "как силу стремления к слиянию с природой".

Один из первых средневековых схоластов *Иоанн Дамаскин* (675 - 753) в философско-педагогическом трактате "Источник знания" развивал идею универсальной, энциклопедической образованности.

Патриарх *Фотий* (820 - 897) полагал, что подрастающее поколение должно усваивать точно сформулированные общечеловеческие нравственные нормы, разумеется, в православной христианской интерпретации.

Продолжателем восточнохристианской педагогической традиции был *Симеон Новый Богослов* (949 - 1022). Он крайне отрицательно относился к светской образованности и ратовал за монастырское религиозное обучение и воспитание, считая монастырь "миром духовного учительства и ученичества".

Против такого ярко выраженного клерикального подхода выступал общественный деятель и философ *Михаил Пселл* (1018—1096). Он полагал, что программа образования должна предусматривать два главных этапа: освоение светских знаний, не противоречащих догматам церкви, и религиозное обучение. Пселл мечтал об идеальном человеке, который не был бы подвластен религиозному влиянию. Это была

гуманистическая личность, физически развитая, светски образованная, чувствующая прекрасное, душевно благородная, с твердым умом.

Среди последних крупных мыслителей Византии, занимавшихся проблемами воспитания и образования, был *Георгий Ге-мист Плифон* (1355 - 1452). Достижение совершенства - цель идеального воспитания, полагал Плифон. Путь к совершенству - это прежде всего нравственное воспитание, преодоление зла, в которое впадает несовершенный человек. Пройти этот путь можно лишь посредством личных усилий и самообразования,

XIV -XV вв. - период, когда в педагогической мысли Византии резко усилились клерикальные тенденции. В это время оформилось монашеское направление исихиастов (от слова "иси-хия" - умная молитва). Возглавляли движение *Григорий Палама*, *Георгий Схоларий* и другие религиозные деятели. Исихиа-сты крайне отрицательно относились к светской образованности, античному знанию, главным при становления личности считали нравственно-религиозное воспитание, трактуя его в предельно мистическом духе.

### 1.3. СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

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

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

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

Первой ступенью были школы грамоты, где дети получали элементарное образование (*пропедиа*). Элементарное обучение существовало фактически повсеместно. Оно начиналось в 5 —7-летнем возрасте и длилось два-три года. В программах, формах, методах, средствах обучения сочетались античные и новые черты. Присущие античной школе свитки, пергамент, папирус, стило' были постепенно заменены бумагой, птичьим или тростниковым пером. Как и в античные времена, грамоте обучались буквослагательным методом с обязательным хоровым произношением вслух. Господствовали мнемонические приемы обучения, что вполне объяснимо, так как разговорный язык того времени существенно отличался от классического греческого, который изучали в школе и на котором излагались учебные тексты (Гомер и пр.), дополненные Псалтирем и житиями святых.

Особых перемен в методах обучения счету по сравнению с античной эпохой не произошло. По-прежнему учили с помощью пальцев и абак.

В программу школ грамоты входило также церковное пение.

Нерадивых школяров наказывали розгами.

Помимо школ грамоты, существовали начальные учебные заведения, где изучали исключительно Библию и сочинения отцов церкви. В таких школах обучались дети особо религиозных родителей.

Для большинства учеников обучение завершалось элементарным образованием. Немногие продолжали учиться в учебных заведениях повышенного типа. Образование выше начального (*педиа* или *энкикилос педиа*) давали *грамматические школы*. Они могли быть церковными и светскими (частными и государственными). Постепенно образование выше начального сосредоточилось в столице империи - Константинополе, где в IX -XI вв. насчитывалось до десяти соответствующих учебных заведений. Учителя и ученики в большинстве своем не принадлежали к духовному сословию. Обучались дети с 10 - 12-летнего до 16—17-летнего возраста, т.е. пять-шесть лет.

До первой трети X в. обычно в каждой школе был один учитель (*пайдатес* или *дидаскол*). Ему помогали несколько лучших учеников - репетиторов (*экритуа*). Преподаватели объединялись в профессиональные гильдии, мнение которых обязательно учитывалось при назначении новых учителей. Между преподавателями существовал уговор не переманивать учеников. Дидасколы получали плату от родителей учеников. Зарботки были довольно скромными. До нас дошел документ XI в., где один из учителей, ссылаясь на бедность, просил патриарха перевести его в более доходную школу.

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

Фактически вся гражданская и церковная верхушка училась в грамматической школе. Цель обучения состояла в овладении "эллинской наукой" (*пайдейя*) - преддверием высшей философии - богословия. Программа представляла вариант *семи свободных искусств* и состояла из двух *четверц*. В первую входили грамматика, риторика, диалектика и поэтика. Во вторую - арифметика, геометрия, музыка, астрономия. Основная часть учащихся ограничивалась изучением предметов первой "четверцы".

Среди методов обучения популярны были состязания школьников, в частности, в риторике. Рутинное обучение выглядело так:

учитель читал, давал образцы толкования, отвечал на вопросы, организовывал дискуссии. Учащиеся учились цитировать на память, делать пересказ, комментарий, описания (*экфразы*), импровизации (*схеды*).

Для овладения искусством ратора требовались достаточно широкие знания. Учащиеся изучали поэмы Гомера, произведения Эсхила, Софокла, Еврипида, Аристофана, Гесиода, Пиндара, Феокрита, Библию, тексты отцов церкви. В X в. из программ была исключена латынь и все, что было связано с "варварским" Западом. Как видно, учащимся следовало много читать. Чтение было важнейшим источником образования. Обыкновенно школяру надо было самому разыскивать нужные книги.

В конце учебной недели учитель и один из старших учеников проверяли знания учащихся. Тем, кто не преуспел, полагалось физическое наказание.

Венцом образования являлись высшие учебные заведения. Ряд из них создан был еще в античную эпоху (в Александрии, Афинах, Антиохии, Бейруте, Дамаске). Каждое имело определенную специализацию. Так, в Афинах и Антиохии упор делали на изучение риторики, в Бейруте - права, Александрии - философии, филологии и медицины.

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

Вначале обучение шло на латинском и греческом языках. С VII -VIII вв. преподавание велось исключительно на классическом греческом языке В XV в. вновь стало обязательным изучение

латинского языка, в программу были включены новые иностранные языки. Со временем обучение приобретало специальную направленность, предпочтение все более отдавалось юридическому образованию.

Ведущим направлением обучения в константинопольской высшей школе было изучение античного наследия В пору расцвета в Магнавре изучалась философия Платона и неоплатоников, классические греческие тексты. Кроме того, обсуждались сочинения христианских богословов, прежде всего Василия Кесарийского и Иоанна Златоуста. В программу входили метафизика как метод познания природы, философия, богословие, медицина и музыка, история, этика, политика, юриспруденция. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Идеалом выпускника стал энциклопедически образованный общественный и церковный деятель.

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

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

Усиливалась роль (вплоть до XIV в.) монастырей в развитии высшего образования. *Монастырские высшие школы* восходили к раннехристианской традиции. Вначале это были религиозно-педагогические общины. Главным предметом изучения была Библия. На основе библейских текстов учили грамматике, философии. Тексты совместно читали, затем переписывали и толковали. Глава школы именовался "толкователем". Обучались в ней около трех лет. Монастырские школы руководствовались определенными уставами. Один такой устав, где регламентировался порядок обучения и воспитания монахов, был создан Феодором Студитом (786—826).

#### **1.4. ВИЗАНТИЙСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ МЫСЛЬ И ПРОСВЕЩЕНИЕ**

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

Действительно, генезис образования и воспитания в Западной Европе невозможно полностью уяснить без учета византийского влияния. Византия передала через Италию (ее провинцию в V в.) традицию изучения античной литературы. В XIII -XIV вв. важным передаточным звеном византийского влияния стали европейские университетские центры. Европа и Византия совместно вырабатывали гуманистическую концепцию человека, которая стала знаменем эпохи Возрождения с XIV в. Антично-византийские традиции светского образования, независимости от диктата церковников дали мощный импульс эволюции школы и педагогической мысли Западной Европы. Труды ряда византийских педагогов-философов пользовались популярностью в ученых кругах Западной Европы. Среди таких трудов можно указать "Ше-стоднев"

Василия Кесарийского, "Источник знания" Иоанна Да-маскина. Последний оказал, например, влияние на воззрения видного западноевропейского богослова Фомы Аквинского.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ

1. Почему Византию можно рассматривать как мост между античной и средневековой образованностью?
2. Расскажите об особенностях генезиса образования в Византии.
3. Проследите главные этапы развития педагогической мысли в Византии. Проанализируйте идеи представителей византийской философско-педагогической мысли.
4. Какими были система и типы учебных заведений в Византии?
5. В чем вы усматриваете влияние византийской образованности на Русь и средневековую Западную Европу?

## ЛИТЕРАТУРА

*Авилушкина С. С.* К вопросу о месте "Хроники" Михаила Глики в системе византийского образования//Проблемы социальной истории и культуры средних веков. Л., 1987.

*Гранстрем Е. М.* Наука и образование//История Византии. М., 1967.

История педагогики. Ч. 1, гл. 4. М., 1995.

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

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

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

*Самодурова З. Г.* Социальный состав учащихся Византии VII - XII вв.//Византийский временник. Тт. 51—52. М., 1990—1991.

*Лившиц Е. Э.* Очерки истории византийского общества и культуры. VIII - первая половина IX в. Гл. 5. М.-Л., 1961.

### 2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ОБРАЗОВАНИЕ НА БЛИЖНЕМ И СРЕДНЕМ ВОСТОКЕ (VII-XVII ВВ.)

Развитие педагогической мысли в обширном регионе (Иран, часть Средней Азии, Сирия, Египет и Северная Африка), завоеванном в VII -VIII вв. арабами, отмечено печатью ислама. Духовные ценности, заключенные в Коране, определяли религиозные и нравственные принципы воспитания и образования. Ислам - последняя по времени возникновения из мировых религий - складывался под влиянием христианства. Многие каноны Корана имеют сходство с библейскими нравственными заповедями.

Ислам вырос на базе взаимосвязанных культур стран Арабского халифата, Византии, Индии, Китая. Арабское завоевание не означало полного разрыва с культурными и педагогическими традициями эллинизма и Византии. Исламский мир воспринял и освоил античную философию, в частности Платона и Аристотеля, заимствовав из нее рационалистический взгляд на человека.

Эволюция культуры, образования, педагогической мысли исламского средневекового мира прошла ряд этапов. В раннюю эпоху (VII -X вв.) проблемы воспитания в исламском мире не рассматривались. Первые трактаты по воспитанию появляются в XI в. (Авиценна, Абу Хамид аль-Газали и др.).

Время своеобразного восточного ренессанса наступило в IX - XII вв. Вырос престиж знаний. Арабо-мусульманские ученые подвергли глубокому изучению философско-педагогическое наследие античности. Выдвигались идеи гуманного, гармоничного развития личности. Мыслители Востока пытались проникнуть в суть природы человека, учесть социальные и биологические детерминанты воспитания. Особое значение придавалось социальной сущности человека. Главная цель воспитания виделась прежде всего в стремлении человека обрести высокие духовные и нравственные качества.

Мыслители Арабского Востока посвятили свои труды разработке программы гармонического развития личности. Они сами были эталоном подобной гармонии и осуждали как образованных негодяев, так и благочестивых невежд.

Открывает список ученых-энциклопедистов исламского мира основатель арабской философии *Абу-Юсуф Якуб ибн-Исхак Кинди* (801—873). Он выдвинул концепцию четырех видов интеллекта: актуального, потенциального, приобретенного и проявляющегося. Считая науку выше религии, Кинди полагал, что при воспитании надо формировать не мусульманский фанатизм, а высокий интеллект.

Высоко чтит арабский мир ученого и философа *ал-Фараби* (870 - 950). Аль-Фараби глубоко и оригинально видел ряд сущностных педагогических проблем. Противник клерикализма, он утверждал, что лишь безумцы могут полагать, что высшее благо находится вне существующего мира. Цель воспитания, по Фараби, - подвести человека к этому благу через поощрение стремления совершать добрые дела. Осознать, что именно является добрым или злым, помогают знания.

Фараби предложил систему приемов воспитания добродетелей. Приемы делились на "жесткие" и "мягкие". Если воспитанник проявляет желание учиться, трудиться и совершать добрые поступки, уместны мягкие методы. Если же подопечный педагога злобен, нерадив, своенравен, вполне оправданны наказания - "жесткое" воспитание.

Более чем в ста пятидесяти трактатах другого выдающегося мыслителя Востока, *ал-Бируни* (970 - 1048), во множестве разбросаны важные плодотворные педагогические идеи: наглядности и системности, развития познавательных интересов обучения и др. Бируни утверждал, что главная цель воспитания - нравственное очищение - от бесчеловечных обычаев, фанатизма, безрассудства, жажды властвовать.

Названный современниками "владыкой наук", советник правителей разных стран Ближнего и Среднего Востока *Ибн Сина* (*Авиценна* в латинской транскрипции) (980- 1037) немало лет посвятил преподавательской деятельности и оставил множество работ, среди которых выделяется "Книга исцеления", куда вошли имеющие прямое отношение к педагогической теории трактаты "Книга о душе", "Книга знаний", "Книга указаний и наставлений".

Ибн Сина мечтал о разностороннем воспитании и обучении, и прежде всего музыке, поэзии, философии. Такой путь виделся ему в организации совместной учебы воспитанников, внесении духа соперничества. Совместное обучение должно было проходить на разных уровнях в соответствии со способностями учеников. Фундаментом всякого образования Авиценна называл овладение чтением и письмом. Общее развитие должно было предшествовать предпрофессиональному и профессиональному обучению. Как только подросток овладевал грамотой, его следовало готовить к будущей профессии (например, учить составлять отчетность и иные документы). Затем надлежало вводить в собственно профессию: подросток должен начать трудиться и зарабатывать деньги.

Большое внимание проблемам воспитания уделял один из наиболее выдающихся философов Востока *ал-Газали* (1056/ 59 - 1111). Четырехтомный компендиум ученого "Воскрешение наук о вере" посвящен, в частности, развитию человеческих способностей, приемам наблюдения за детьми с целью их воспитания.

Аль-Газали подчеркивал необходимость с раннего возраста учить вести себя за столом, быть неприхотливыми в быту, закаляться путем физических упражнений.

Душа ребенка приобретает нужные очертания, если воспитатели, особенно родители, выполняют определенные педагогические рекомендации. Учитель принимает ребенка от родителей и продолжает традиции семейного воспитания. Нравственное начало, полагал аль-Газали, формируется путем самовоспитания и подражания мудрым наставникам. По мере образования, укрепления интеллекта вырастает роль самовоспитания. Самовоспитание начинается с самонаблюдения и самопознания. Наблюдая проступки других, можно увидеть и собственные недостатки и составить суждение о них. Чтобы преодолевать нравственные пороки, необходимы Божья помощь, долготерпение и постоянные душевные усилия. Если дурная привычка укоренилась слишком сильно, ее можно "проэкранировать", заменив менее вредной, а затем и вовсе избавиться от нее. Возможно при этом и применение телесного наказания, хотя увлекаться им не следует. Наказывать надо наедине, чтобы не унижить ребенка в собственных глазах и глазах окружающих. Предпочтительно, впрочем, действовать убеждением, заботясь, чтобы не докучать воспитаннику увещанием.

Нравственное самосовершенствование - одна из постоянных тем восточных философов и ведущая, например, в трактатах по психологии, логике и этике "мудреца мудрецов" *ибн Баджа* (латинизированное имя *Авеннаце* (конец XI в. —1139).

Популяризатор аристотелизма и одновременно оригинальный ученый из Андалузии *ибн Рушд* (латинизированное имя *Аверроэс*) (1126—1198) как педагог известен прежде всего благодаря трактату "Система доказательств". Последовательный рационалист, *ибн Рушд* утверждал важные дидактические принципы сознательности, научности, наглядности.

Разнообразные идеи о воспитании и образовании содержат более чем 150 трактатов иранского философа *Насирэддина Туей* (1202 —1273). В его педагогических трудах "Обучение мудрости", "Книга мудрости", "О воспитании обучающихся", "Наставление обучающемуся на пути учебы" и других представлены размышления о целесообразности гармонии умственного, эстетического и физического воспитания. Знание, полагал Туей, служит тем снадобьем, которым человек пользуется на всем своем жизненном пути. Чтобы заполучить такое снадобье, необходимо четко уяснить цель и способ достижения знания.

Ярким представителем плеяды мыслителей средневекового Востока являлся арабский ученый *Абдуррахман ибн Халдун* (1332 - 1406). Находясь на позиции аристотелизма, *Ибн Халдун* утверждал, что человек реализует себя в отношениях с другими людьми. Упорядочить свои отношения в рамках общества человеку позволяет разум, который формируется в результате наблюдений, обобщений и опыта - "того, чему учит время".

*Халдун* подчеркивал, что овладение наукой требует систематических интеллектуальных усилий. Научное знание - своеобразный навык, приобретаемый посредством длительных упражнений. Предлагалось избегать изучать одновременно несколько предметов и обучать так, чтобы учащиеся переходили от одного предмета к другому. Вначале следует дать краткий очерк предмета, затем сосредоточиться на деталях, а в итоге рассмотреть неясное и спорное. Обучение должно усложняться постепенно, иначе ученик испытывает утомление, теряет надежду овладеть знанием. На высшей ступени образования самым эффективным приемом обучения *Ибн Халдун* называл дискуссии, полагая, что они наилучшим образом дают навык выражения мысли. Он горячо под-

держивал древний обычай приобретать знания в путешествиях, общаясь со многими учителями.

*Ибн Халдун* органично увязывал обучение с общим развитием, нравственным воспитанием. Он высоко оценивал, например, обучение математике, логика которой развивает интеллект, приучает к аккуратности и дисциплине. *Ибн Халдун* отвергал традицию начинать обучение с Корана (предпочтительней, говорил он, начинать с изучения арабского языка и литературы). Он писал, что малые дети не в состоянии понять Коран, поэтому, чтобы заставить их учиться, прибегают к насилию, а насилие запугивает, подавляет самостоятельность, порождает лживость.

Главным ретранслятором образованности в исламском мире являлся арабский язык. Арабская письменность была создана в VII в. на основе арамейского письма. Овладение арабской письменностью было непременным условием для образованного человека и учителя, х

По исламской традиции обучение начиналось в семье. Важным событием такого обучения была церемония *бисмаллах*. По достижении возраста в 4 года, 4 месяца и 4 дня ребенок должен был произнести молитвенное "бисмаллах" и несколько стихов из Корана. Считалось, что ответственность за проступки детей лежит прежде всего на преподавателе. "Начало воспитания моих детей есть твое собственное воспитание", - писал один из родителей учеников, обращаясь к учителю.

По средневековым восточным представлениям, между обучением и воспитанием существовала неразрывная взаимосвязь: без воспитанности знание - как огонь без дров, без знания воспитанность - как дух без тела. При обучении и воспитании практиковали поощрения и наказания. Существовал, например, обычай, согласно которому лучший ученик проезжал верхом по улицам, а товарищи осыпали его сладостями. Чаще, однако, использовали наказания. Предусматривалась определенная регламентация наказаний. Арабский писатель *Мухаммед ибн Сух-нун* (817 - 880) в трактате "Поведение учителя" советовал наставникам избегать вспыльчивости, не превращать физическое наказание в избиение. Так, в

соответствии с традицией, число ударов ограничивалось тремя. Подчеркивалось, что недопустимо физическое наказание детей до 10 лет, а также поручение наказывать старшему ученику.

Образование в исламском мире делилось на два уровня (в отдельных странах имелись непринципиальные различия).

В городах и крупных селениях существовали частные религиозные школы начального обучения (*китаб*). Учитель договаривался с родителями учеников. Плата, как правило, была невысокой. В раннюю эпоху (по крайней мере до XII в.) школы не имели особых помещений; занятия проходили в мечетях, реже - в доме или лавке. Учились шесть дней в неделю (кроме пятницы), утром по средам и четвергам повторяли пройденное. Изучали прежде всего арабскую грамоту. Обучение строилось на чтении и запоминании текстов Корана. Проводились также диктанты. Содержание обучения, прежде всего соблюдение канонів ислама, контролировали местные духовные и светские власти. Учителю помогали старшие ученики.

Основную часть учеников китаба составляли дети ремесленников, торговцев, состоятельных крестьян. Феодалная верхушка предпочитала нанимать домашних учителей. Тогда образование включало не только чтение, письмо и счет, но и рудименты арабской грамматики и литературы. Кроме того, изучали историю, правила этикета, занимались физическими и воинскими упражнениями (плавание, верховая езда, стрельба из лука и пр.).

Второй (высший) уровень образования преподавали платные учителя или в специальных учебных заведениях. Занятия чаще всего проходили в мечетях (обычно с рассвета до полудня). В больших мечетях могли заниматься десятки ученических групп (*кругов*). Преподаватель на занятиях сидел на ковре в кругу учеников.

Программа должна была содействовать формированию благородного мусульманина, и предметы делились на два цикла: традиционные и рациональные (умопостигаемые). К первому циклу относились прежде всего религиозные дисциплины (толкование Корана, интерпретация преданий о жизни пророка Мухаммада, мусульманское право, богословие). Сюда относились арабская филология и риторика. Во второй цикл входили каллиграфия, логика, математика, астрономия, свод правил поведения, медицина и другие естественные науки в связи с философскими концепциями Аристотелева толка.

Второй уровень образования можно было получить в создаваемых при мечетях просветительских кружках - *фикхах* и *каламах*. В них изучали шариат (мусульманское право) и теологию. Заметным событием в развитии просвещения явились *дома мудрости*, первые из которых появились в Багдаде при халифе Мамуне (786 - 833). В домах мудрости собирались и дискутировали крупные ученые. Здесь накапливались богатые собрания рукописей.

Главными методами обучения были чтение и комментирование разнообразной книжной литературы. Ученики под руководством наставника изучали наиболее авторитетные сочинения потому или иному предмету. Ученик обычно читал, а преподаватель по ходу чтения комментировал. Иногда комментарии переходили в развернутую лекцию. Студенты вели конспекты. Специальные глашатаи время от времени громко произносили то, что учитель считал наиболее важным. Они же выполняли роль репетиторов и контролеров.

Получившим образование высшего уровня присваивалась ученая степень - *ияз*. Порой они имели свидетельства о такой степени от нескольких преподавателей.

Власти почти не вмешивались в процесс высшего образования, впрочем, в ряде мест (например, в Багдаде и Египте) они следили за соблюдением канонів ортодоксального ислама.

Заметные изменения в деле высшего образования произошли в XI -XII вв., когда появились новые учебные заведения такого образования - *медресе*. Первая подобная школа была создана в 1055 г. в Багдаде. Медресе затем распространились по всему исламскому миру. Самой знаменитой была медресе Низамейи в Багдаде (основана в 1067 г. политическим деятелем аль-Муль-ком).

Медресе имели свой устав и статус частных учебных заведений. Постепенно, однако, контроль государства становился все более жестким. Студенты обеспечивались жильем, продовольствием, небольшим денежным пособием. Получали жалованье и преподаватели. Медресе существовали на средства богатых дарителей. Порой (в Басре, Исфагани, Герате, Мерве и других городах) их финансировали и власти.

В первых медресе преподавали грамматику, право, философию. Здесь получали не только религиозное, но и светское образование. Постепенно программа расширялась: изучали и комментировали труды древнегреческих, иранских и индийских авторов.

Авторами учебников часто являлись выдающиеся мыслители. Так, Бируни создал учебный трактат "Тафким" ("Вразумление началам звездочетства"). Это пособие для обучения математике, астрономии и географии. Ученик мог выбрать из нескольких вариантов ответ на поставленные вопросы. Студенты, изучавшие медицину, пользовались энциклопедией, составленной ибн Руш-дом. Настольными книгами в медресе и других высших учебных заведениях были трактаты Авиценны.

Порой некоторые крупные медресе, научные кружки, дома мудрости превращались в своеобразные университеты с библиотеками, лекционными залами.

Типологичность системы образования в исламском мире не исключала особенностей в отдельных регионах и странах.

Так, в Иране к X в. наряду с арабско-грамматической школой *мактаб* существовала школа персидского направления - *кут-таб*, где изучали иранскую историю и литературу.

В Османской империи, в состав которой в начале XVI в. вошел Ближний Восток, сложилась иерархия медресе: столичные, которые открывали путь к административной карьере, и провинциальные, выпускники которых в лучшем случае могли стать мелкими чиновниками.

В империи путем воспитания проводилась натурализация части детей покоренных народов (главным образом христианских). По турецким семьям распределялись "чужеземные мальчики" 5—12 лет, где их приобщали к языку и обычаям турок-османов. Затем подростков отдавали в специальные дворцовые школы, где продолжалось их мусульманское образование и шла подготовка к воинской службе в качестве *янычар* (дословно - новая армия).

Кризис Османской империи в XVII в. отразился и на школьном образовании и воспитании. Обучение перерождалось в механическую зубрежку. В школе воцарилась палочная дисциплина, что превращало детей, как писал один из современников, в "обезумевшие стаи птиц".

Крупным культурным центром исламского мира была мусульманская Испания, где просвещение достигло наивысшего расцвета при Абдурахмане III (912—961) и Галеме II (961—976). По всей стране открывались школы и библиотеки. Ученики многих *китабов* получали одежду и еду. В одной лишь Кордове насчитывалось около 80 учебных заведений, в том числе несколько высших школ, в ряде которых женщины посещали занятия изящной словесности. Высшие школы Кордовы, Толедо, Саламанки, Севильи предлагали программу по всем отраслям знания: богословию, праву, математике, астрономии, истории и географии, грамматике и риторике, медицине и философии. В этих учебных заведениях царил веротерпимость. Преподавателями и студентами были мусульмане, христиане и иудеи.

Идеи и практика воспитания и образования исламского мира во многом превосходили школьно-педагогические достижения Европы и нередко являлись эталоном для Запада. Можно указать в этой связи, например, идеи *Кинди* об интеллектуальном развитии, сенсуалистский подход *Бируни* к обучению и т. д. Через арабов в Европу проник аристотелизм, ставший одним из стержней философско-педагогической мысли в Западной Европе в эпоху средневековья.

Появившиеся на Востоке школы университетского типа в значительной мере оказались прообразами средневековых университетов Европы. В арабских высших школах обучались европейцы, ставшие впоследствии учеными, политическими и религиозными деятелями. В мусульманской Испании, например, получил образование будущий папа Сильвестр II. Когда в XI в. Болонье и Париже появились центры просвещения, из которых затем выросли университеты, европейцы отправлялись в Северную Африку и арабскую Испанию, чтобы посетить местные школы, познать мудрость Востока.

## 2.2. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ИНДИИ

Индуистская и буддийская педагогические традиции претерпели в средневековом индийском обществе определенную эволюцию.

Средневековые элементы культуры и образованности зародились в Индии после падения империи Гупта (V в.). При этом сохранялась кастовая система построения общества, что ограничивало доступ к образованию определенных групп населения. Больше того, даже среди трех высших каст нарастало неравенство при получении образования. Главенствующее положение

занимали брахманы, чьи дети готовились к занятию должностей священнослужителей. В то же время усиливалась практическая направленность обучения представителей двух других высших каст. *Вайшья*, например, должен был уметь сеять и различать плодородные и неплодородные земли, измерять вес, площадь, объем и пр. *Вайшья* также мог знакомиться с основами географии, изучать иностранные языки, набираться опыта в торговых операциях и пр. Все эти знания приобретались не только в школе, но и у родителей.

Более демократический характер имела буддийская система образования, которая не принимала во внимание кастовые различия. Буддисты отказались от домашнего обучения, передав образовательные функции монахам. В буддийских монастырях дети и подростки обучались 10 - 12 лет. От учеников ждали полного послушания, нарушителей дисциплины исключали. Обучение имело сугубо религиозно-философскую основу. Со временем программа обогащалась, в обучение были включены грамматика, лексикология, медицина, философия, логика.

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

Эта система пришла в упадок в XI -XII вв., когда значительная часть Индии оказалась под властью вторгшихся мусульман. Огню были преданы многие хранилища рукописей. Мусульманские владыки чинили препятствия развитию культуры и образования индусов. Лишь много позже появились властители, которые стали благосклонно относиться к обучению немусульманского населения.

Воспитание и образование в средневековой Индии не являлись прерогативой государства и рассматривались прежде всего как личное дело человека и семьи в зависимости от религиозных убеждений. Помимо традиционных религиозно-философских учений - брахманизма и буддизма, в рамках которых эволюционировали педагогические идеи, обучение и воспитание, заметный отпечаток на теорию и практику воспитания накладывал проникший в Индию ислам.

Мусульманская педагогическая концепция имела заметно интеллектно-алистский смысл. Считалось, что вершины воспитанности достиг человек, активно использующий знания (истинные идеи). Предполагалось, что усвоению "истинных идей" мешают два препятствия: неточность слов и неясность мысли. При воспитании и обучении предлагалось находить адекватные слова и мысли для понимания "истинных идей". Среди наук, необходимых для решения таких педагогических задач, на особое место ставилась логика.

Непременным условием обучения и воспитания мусульманина было изучение Корана на арабском языке. Кроме того, в XVI - XVII вв. в ряде школ обучали персидскому языку, который использовался государственными чиновниками и учеными.

Система мусульманского образования в средневековой Индии во многом была сходна с той, которая существовала во всем исламском мире. Вместе с тем у нее были свои особенности.

Образование можно было получить с помощью домашних учителей и в школах. Школы существовали при мечетях и монастырях. Доминировало обучение у частных учителей и в частных учебных заведениях. Материальная поддержка зависела от каприза властей и богатых покровителей. В конце обучения преподаватели могли рассчитывать на плату от учащихся. Постоянным приработком была переписка рукописей, за которые получали немалые деньги.

Существовали четыре типа мусульманских школ начального и повышенного начального образования: *школы Корана* (чтение Святой книги, без уроков письма и счета); *персидские школы* (счет, чтение и письмо персидского языка на образцах поэзии Саади, Хафиза и др.); *школы персидского языка и Корана* (сочеталась программа первых двух школ); арабские школы для взрослых (чтение и толкование Корана, литературное образование в духе персидской традиции.)

Высшее образование мусульмане могли получать в *медресе* и монастырских учебных заведениях - *даргабах*. К числу наиболее крупных можно отнести даргаб в Дели. Высокой репутацией пользовались медресе Хайрабада, Джампура, Фирозабада. Расцвет этих центров просвещения пришелся на XV -XVII вв. Здесь в десятках учебных заведений, где занимались тысячи студентов различных конфессий, преподавали известные ученые и литераторы со всего Востока.

Обучение в медресе шло на персидском языке. Студенты-мусульмане в обязательном порядке изучали и арабский язык.

В программу входили грамматика, риторика, логика, метафизика, теология, литература, юриспруденция. Обучение было по преимуществу устным. Однако постепенно учебная литература, которой пользовались студенты, становилась все более многообразной.

Школьное образование предназначалось для мужчин. Однако почти каждая богатая семья приглашала учителей для обучения девочек.

Примечательные попытки реформирования средневековой системы мусульманского образования в Индии относятся к XVI в. Основатель династии Великих Моголов *Бабур* (1483 - 1530) поставил цель поддерживать школы для организованной подготовки верных слуг государства. В продолжение такой политики император *Акбар* (1542 - 1605) и его ближайший советник *Абу-л Фазл Аллами* (1551 - 1602) предприняли меры по изменению и обновлению системы образования и воспитания.

Аллами выступал против деспотического домашнего воспитания, религиозного фанатизма и сословности обучения. Главным человеческим пороком он считал дурное воспитание. Правоверный мусульманин, Аллами признавал, впрочем, божественную предопределенность жизни и характера человека.

Реформами императора Акбара планировалось ввести в обязательные учебные планы светские науки: арифметику, алгебру, геометрию, медицину, агрономию, основы управления, астрономию. Был составлен широкий список предметов, которые рекомендовалось изучать. Подобные новшества отражали стремления приблизить школу к практическим потребностям своего времени. Вот как об этом говорил Акбар: "Никто не должен пренебрегать требованиями дня". При дворце Акбара была создана школа для девочек, где изучались гуманитарные науки и персидский язык.

Акбар предпринял попытку ввести для всех подданных, независимо от касты и вероисповедания, единое светское образование.

Планы Акбара и Аллами были смелыми, но во многом утопичными. Отсутствие материально-педагогических предпосылок, серьезного контроля привели к тому, что эти планы по большей части остались нереализованными.

### **2.3. ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В СРЕДНЕВЕКОВОМ КИТАЕ**

Средневековая эпоха заняла в истории Китая громадный временной отрезок - с конца 1-го тысячелетия до н. э. до конца XIX в. Эта эпоха складывалась из ряда периодов, каждый из которых отмечен определенными тенденциями и событиями в педагогической мысли и школьном деле.

При династии Цинь (II в. до н. э.) была упрощена и унифицирована иероглифическая письменность, что существенно облегчило обучение грамоте. Была создана централизованная система образования из правительственных (казенных) школ (*Гуан Сюэ*) и частных школ (*Си Сюэ*). Подобная типология учебных заведений просуществовала до начала XX в.

В период династии Хань (II в. до н. э. - II в. н. э.) появилась бумага, что позволило осуществить подлинную революцию в средствах обучения. В эту эпоху приобрела достаточно ясные очертания трехступенчатая система образования - начальные, средние и высшие школы. Первые высшие школы (*Тай Сюэ*) являлись столичными государственными учреждениями и предназначались для состоятельных людей. В таких школах обучалось до 300 студентов.

В эпоху Хань официальной идеологией воспитания и образования становится конфуцианство. Классические конфуцианские трактаты становятся главным предметом изучения в школах. Полный [ учебный курс усвоения конфуцианских канонов был рассчитан на 10 лет. По окончании курса можно было сдать экзамены на ученую степень, что позволяло занять место в государственном аппарате.

Особый расцвет переживали культура и образование средневекового Китая в течение III -X вв. Расширялась сеть учебных заведений. Благоденствовали высшие школы. Появились первые учебные заведения университетского типа. Произошли важные перемены в *государственных экзаменах*. К ним стали допускать практически любого человека, независимо от социального происхождения. Вместо устных экзаменов были введены письменные. Высшие учебные заведения присуждали ученую степень специалиста по пяти классическим конфуцианским трактатам: "Книга, перемен", "Книга этикета", "Весна и осень", "Книга поэзии", "Книга истории".

На исходе "золотого века" китайского средневековья все сильнее проявлялся отрыв системы образования от практических нужд. Некоторые ученые пытались исправить положение. К их числу относился *Ван Анеши* (1019 - 1086). Начатая им реформа, однако, не принесла успеха.

Возможность преодолеть застой в образовании многие мыслители усматривали в корректировке конфуцианства как идейной основы теории и практики воспитания. Они утверждали, что конфуцианство превратилось в догму и схоластику. В этой ревизии особая заслуга принадлежала философу и педагогу *Чжу Си* (1130—1200), который трактовал жизнь как победу человеческого разума и правил любви. В конечном счете обосновывались идеи безусловного подчинения младших старшим, детей - родителям, подчиненных - начальнику, что вполне укладывалось в требования, которые предъявляло средневековое китайское общество подрастающему поколению.

Новые краски в палитре образования и воспитания появились при монгольской династии Юань (1279—1368). Наряду с традиционными иероглифическим письмом и типами учебных заведений распространяются *монгольские школы*, и письменность. В стране действовала обширная сеть учебных заведений (около 25 тыс. в 1289 г.). Многие школы покрывали свои расходы за счет находившихся в их владении земельных участков. Развитие естественных и точных наук привело к появлению математических, медицинских, астрономических и других специализированных школ.

Важный этап в истории средневекового образования в Китае - правление династии Мин (1368—1644). В это время возникли предпосылки организации всеобщего начального обучения за счет увеличения сети учебных заведений элементарного образования. В Пекине и Нанкине были созданы специализированные высшие учебные заведения для подготовки кадров высшей администрации. Продолжались реформы государственных экзаменов. Они были еще более усложнены и регламентированы. Экзаменуемым, например, вменялось писать в установленном стиле, от которого нельзя было отступать. Экзаменационное сочинение должно было состоять из восьми разделов со строго ограниченным числом иероглифов (не менее 300 и не более 700). Предметом сочинения могли быть лишь события, имевшие место после 220 г. и т. д.

Китайская школа в последний отрезок средневековой истории - при маньчжурской династии Цин (1644—1911) не претерпела никаких серьезных перемен. Китай будто уснул, как бы охваченный летаргическим сном. Воспитание и обучение по-прежнему определяла неоконфуцианская идеология. На ее основе, например, были составлены правила морального поведения, которые популяризировали особые *беседчики*. Ценные и оригинальные идеи педагогов, например *Хуан Цзунси* (1610 - 1695), которого называют "китайским Руссо", оказались невостребованными и не повлияли на практику воспитания и обучения. Образование носило сугубо гуманитарный характер, в этом отчетливо проявлялся китайский изоляционизм. Учащиеся фактически не получали никаких сведений о соседних и дальних странах. Им внушалась мысль, будто "Китай есть весь мир". Школьная система и государственные экзамены сохранялись в традиционном виде.

Обучение мальчиков грамоте начиналось с 6 —7-летнего возраста в государственных школах за небольшую плату. Длилось обучение семь-восемь лет. Девочки получали лишь домашнее воспитание. Состоятельные родители нанимали домашних учителей или отдавали детей в частную школу.

Придя впервые в школу, мальчик кланялся изображению Конфуция, припадал к ногам учителя и получал иное - школьное имя. Понятие учебного года отсутствовало, так как прием в школу происходил в любое время года. Учились весь год, за вычетом праздников и новогодних каникул, с 7 часов утра до 18 часов вечера с перерывом на двухчасовой обед. Символ власти учителя - бамбуковая трость красовалась на видном месте и то и дело пускалась в ход. Каждый учился в собственном ритме. Главным способом было мнемоническое обучение. Отвечая урок, ученик поворачивался спиной к тексту и старался воспроизвести его по памяти. Отсюда, кстати, название китайского иероглифа, который одновременно означает "вернуться спиной" и "учить наизусть". В итоге первоначального обучения нужно было заучить 2 - 3 тыс. иероглифов. Программа предусматривала последовательное заучивание текстов трех классических книг -

"Троеслобие" (начала философии, литературы и истории), "Фамилии всех родов" (типология китайских имен), "Тысячесловник" (содержание сходно с "Троесловием"). Заучивали и другие тексты, например "Детские оды", нравоучительного характера. Особое значение при элементарном обучении уделялось каллиграфии - искусству иероглифического письма.

Сдав экзамен в начальной школе, учащиеся могли продолжить образование на следующей ступени. Обучение здесь длилось пять-шесть лет. В программу входили философия, литература, история, стилистика. В качестве учебных пособий использовались два конфуцианских компендиума: "Четверокнижие" и "Пятикнижие". Программа естественнонаучного образования фактически отсутствовала. Преподавались лишь начала арифметики. Учащиеся регулярно сдавали экзамены (месячные, семестровые, годовые). По окончании школы 18—19-летние юноши могли готовиться к сдаче государственных экзаменов.

Процедура экзаменов была громоздкой и утомительной. Она просуществовала вплоть до 1905 г. Во время экзаменов соискателей, предварительно обыскав, запирали в одиночные кельи, где те писали сочинение на заданную тему и согласно рутинному канону. Экзамены включали три последовательных этапа. Первый - уездные экзамены. Неудачники обычно становились школьными учителями. Успешно прошедшие экзамены удостоивались первой ученой степени *сюцай* (дословно "расцветающее дарование"). Они могли занять должности уездных чиновников и получали право на прохождение следующего этапа - провинциальных экзаменов. Подобные испытания проходили один раз в три года в Пекине, Нанкине и главных городах провинций. Экзамены контролировали столичные и крупные провинциальные чиновники. Прошедшие экзаменационное сито получали ученую степень *цзюйжэн* (буквально - "представляемый человек") и крупные административные должности в масштабе провинции. Им предоставлялась возможность испытать себя на столичных экзаменах.

Апофеоз испытаний - столичные экзамены проводились с интервалом в три года. Экзаменационную комиссию возглавлял генеральный экзаменатор, которому помогали многочисленные инспектора и контролеры. Успеха могли добиться лишь немногие претенденты. Третью ученую степень *цзиньши* (буквально - "прогрессирующий ученый") получал только каждый третий из экзаменовавшихся. Три сотни счастливых (обычное число выдержавших экзамены) могли рассчитывать на блестящую бюрократическую карьеру.

По сути, государственные экзамены подменяли функции школы, которая была лишь начальной стадией многолетней и многоступенчатой процедуры обучения и самообразования. При этом экзамены отнюдь не способствовали выявлению талантов. В истории Китая немало примеров, когда известные ученые так и не сумели преодолеть бастионы восьмичленных экзаменационных сочинений. Для успешной сдачи экзамена не требовались вовсе творческие способности. Как говорили в Китае, "чтобы выдержать экзамен, нужно обладать резвостью скакуна, упрямством осла, неразборчивостью вши, выносливостью верблюда".

## ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ

1. Назовите и охарактеризуйте главные этапы развития педагогической мысли и образования средневекового исламского мира.
2. Перечислите видных философов-энциклопедистов Востока, которые занимались проблемами воспитания и образования. Охарактеризуйте педагогическое творчество одного из них.
3. Какие главные этапы воспитания и обучения, предусмотренные исламской средневековой традицией, вам известны? Опишите эти этапы.
4. Каковы были особенности исламского образования в Персии, Османской империи, мусульманской Испании?
5. Что нового и традиционного по сравнению с древней эпохой было в воспитании и образовании средневековой Индии?
6. Проследите главные этапы развития школы в средневековом Китае. Почему III -X вв. считаются "золотым веком" китайского образования?
7. Расскажите о программах и методах обучения, государственных экзаменах в средневековом Китае.

## ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев В. М. В старом Китае. М., 1958.  
Бируни Абу Райхан. Избранные произведения. Ташкент, 1963.  
Ибн Сына Даши-Намэ. Книга знания. Сталинабад, 1957.  
История педагогики. Ч. 1., гл. 6. М., 1995.  
Очерки истории школы и педагогики за рубежом 41 гл 5 М 1988.  
Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока. М., 1988.  
Тглашев Х. Х. Общепедагогические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи Средневековья Ташкент, 1985.  
Фараби Аль. Гражданская политика //Социально-этические трактаты. Алма-Ата, 1973.

## ГЛАВА 3 ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ В ЭПОХУ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

### 3.1. ОБЩИЙ ВЗГЛЯД

В 476 г. под натиском германских племен пала Римская (Западная) империя. Эта дата - точка отсчета европейского средневековья, которое завершилось в XVII в. В эту эпоху действовали факторы, которые цементировали европейское средневековое общество и определяли специфику школ и воспитания того времени. Первым - и едва ли не главным - фактором была христианская традиция, другим - влияние античной традиции (школьные программы, комментированное обучение, гуманистические идеалы воспитания). И наконец, ментальность личности средневековой эпохи невозможно представить без варварской, дохристианской, традиции. В противоположность индивидуальному, интеллектуальному воспитанию она основывалась на концепции, что человека надлежит интегрировать в определенный клан. Влияние этой традиции хорошо ощущалось, особенно в эпоху раннего средневековья. С ней всячески боролась христианская церковь. "Разница между христианином и варваром точно такая же, как между двуногими и четвероногими, говорящими и бессловесными существами", - писал один из христианских авторов V в.

Особую роль играла трехчленная система разделения труда, сложившаяся к началу XI в. (духовенство, светские феодалы, крестьяне и горожане). В XIII в. сословная структура стала еще более дифференцированной. Каждое сословие имело в собственных глазах и глазах остального общества определенный имидж. Добродетелью крестьянства считалось трудолюбие, аристократии - воинская доблесть, духовенства - благочестие и пр. Таким образом, общество представляло собой конгломерат социально-культурных типов, который должна была формировать система образования. Представители сословий видели свое предназначение в передаче опыта следующему поколению корпорации. Вот почему универсальной педагогической идеей и практикой, принятой в средневековой Европе, стало ученичество.

### 3.2. ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ

Философско-педагогическая мысль европейского средневековья главную цель образования видела в спасении души. Основой воспитания признавалось Божественное начало. Бог воспринимался как последний и высший судья. Вместе с тем воспитание являлось своеобразным сплавом религиозного и светского начал. Последнее предполагало необходимость освоения земного знания и мудрости. Христианское воспитание было обращено непосредственно к ребенку, но, будучи корпоративным, одновременно было направлено на воспроизводство сословной морали.

Носителями христианской педагогики были в первую очередь служители католической церкви. В ее методах заметно присутствие элемента авторитарности (идея "господства авторитетов"). Идеалом являлась усредненная верующая личность. Многие идеологи христианства с неприязнью, которая нередко перешла в открытую враждебность, относились к античному - "языческому" воспитанию. "Негоже одними и теми же устами возносить хвалу Юпитеру и Иисусу Христу", - писал папа Григорий I (VI в.), требуя устранить из программы образования греко-римскую литературу.

Образец воспитания должно было давать монашество, которое получило заметное распространение в период раннего средневековья. Идеалом монашества провозглашалось нравственное воспитание "чистоты сердца" путем постов, усердного чтения религиозных текстов, устранения пристрастия к земным благам, самоконтроля желаний, мыслей, поступков. Это не исключало и необходимости приобретения светских знаний. Не случайно, что учебное руководство для монахов, созданное авторитетным богословом и педагогом *Флавием Кассиодором* (490 - 583), именовалось "Введение в изучение божественных и мирских наук".

Католическая церковь - духовный центр средневекового общества - с одной стороны, отвергала античную образовательную традицию как "языческую" и "дьявольскую" мудрость, предпочитая знанию невежество. С другой стороны, уже в мрачные времена раннего средневековья существовала небольшая группа христианских богословов и педагогов, которые стремились спасти остатки греко-римской образованности.

Ученый мир раннего средневековья не забыл античных традиций. Они были использованы религиозными и педагогическими деятелями V -VI вв. при обосновании иной системы обучения и воспитания. Именно так поступили *Августин* (354 - 430), предложивший модель обучения клириков, *Бозций* (ок. 480 - 524) и *Кассиодор*, создавшие первые средневековые учебники по арифметике, логике, музыке и т. д., программы средневековых учебных дисциплин - семи свободных искусств, истоки которой

уходят в римскую эпоху. Не были забыты постулаты античной педагогики. Так, в трактате "Формулы благородной жизни" архиепископа Мартина де Брага (VI в.) рекомендовалось строить воспитание на заповедях, в свое время сформулированных стоиками: благоразумие, осторожность и осмотрительность, мужество, справедливость и воздержанность.

Важную роль в развитии педагогической мысли раннего средневековья сыграла схоластика (от латинского *scola* - школа). Будучи универсальной философией и теологией, она господствовала в общественной мысли Западной Европы в течение XI - начала XVI в. Как философия она разрабатывала алгоритмы дедуктивных рассуждений и силлогизмов, как педагогика - подавала в логически стройном виде христианское вероучение с целью дать учащимся совершенное систематизированное знание. Схоласты придерживались точности терминов при изложении мысли.

В раннюю эпоху (по крайней мере до XII -XIII вв.) схоластика, в недрах которой развивалась педагогическая мысль, сыграла определенную положительную роль. "Эта была сильная, отважная рыцарская наука, ничего не убоившаяся, схватившаяся за вопросы, которые далеко превышали ее силы, но не превышали ее мужества" - так пишет об этом русский историк Т. Н. Грановский.

Схоластика выработала культурные ценности, опиравшиеся на аристотелизм и христианское богословие. Важную роль в создании новой идеологии, в том числе обучения и воспитания, сыграл философ и теолог *Фома Аквинский* (1225/26- 1274). Он попытался соединить светское знание и христианскую веру, поставив во главу угла постулаты религии. В дальнейшем сочинения Фомы Аквинского были одним из главных источников изучения богословия в средневековой школе.

Примером блестящего схоласта был французский богослов и педагог *Пьер Абеляр* (1079—1142). В 24 года он преподавал в Парижской кафедральной школе. Красноречие Абеляра привлекало сотни слушателей. У него учились логике мышления, искусству спора. Владелец живого ума, Абеляр пытался соединить веру и разум, учил достигать высокого общественного положения с помощью образования, утверждая, что знание - прежде всего результат самостоятельной работы, подвигал учеников на творчество. "Недостаток нашего времени, что мы думаем, будто нельзя уже изобретать", - говорил Абеляр.

На фоне религиозного и педагогического фанатизма раннего средневековья выделяются мыслители, которых можно считать провозвестниками эпохи Возрождения. К таким фигурам, кроме Абеляра, можно отнести ряд других богословов и педагогов. Каждый из них внес свою лепту в развитие европейской традиции воспитания и обучения.

Так, глава Парижской кафедральной школы, автор "Дидаска-лиона" (трактата о системе средневековой образованности) *Гуго Сен-Викторский* (1096—1141) фактически свел воедино тогдашние знания по преподаванию в высшей школе. Он неразрывно увязывал религиозное и светское начала в воспитании. Речь шла о "спасении души" и богоугодном образовании. Автор "Дидас-калиона" утверждал, что логика, математика, физика и иные мирские науки "также учат истине", будучи, однако, бессильны достичь христианской истины. Гуго Сен-Викторский оставил важные дидактические рекомендации, в частности, о целесообразности изучения прежде всего сущностного знания ("не умножай боковые тропинки, пока не пройдешь по главному пути").

Наставник детей французского короля, автор трактата "О воспитании знатных детей" *Винсент де Бове* (1190—1264) в воспитании ставил на первое место нравственность. Он призывал к смягчению методов воспитания, предлагая завоевывать внимание детей шуткой и играми.

Винсент де Бове обратил внимание на специфические качества детей, которые необходимо учитывать в воспитательном процессе (незлобивость, искренность, бескорыстие, слабоволие, капризность, необоснованный страх). Он призывал педагога действовать убеждением и принуждением, считая телесное наказание крайней мерой. Бове принадлежит тезис о целесообразности взаимосвязи интеллектуального и нравственного воспитания ("что пользы видеть дорогу, если нет знания, как идти по ней").

Гуманистические мотивы слышны и у другого французского педагога, канцлера Парижского университета *Жана Шарля Гер-сона* (1363—1429). В трактате "Приведение детей к Христу" он призывает наставников к кротости и терпению ("детьми легче руководить ласками, нежели страхом").

Смелыми для своего времени были предложения по обучению испанского мыслителя *Раймонда Луллия* (ок. 1235 - ок. 1316). Он считал, что начинать обучение надо на родном языке (в ту

эпоху латынь была альфой и омегой обучения), приучать детей к труду, давать с детства навыки профессии ("я нахожу весьма, привлекательным обычаем мусульман учить детей профессии").

### 3.3. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

В практике воспитания и обучения раннего средневековья причудливо переплелись языческая (варварская), античная и христианская традиции.

Следы варварского воспитания и обучения сохранялись в раннефеодальную эпоху. Так, в Галлии, где к V в. фактически исчез институт друидов - языческих жрецов, выполнявших функции наставников и учителей, - варварские традиции, особенно нравственного, физического, военного воспитания, сохранялись длительное время. Будучи верен таким традициям, король остготов Теодорих (ок. 454 - 526) возражал против того, чтобы готская знать ограничивалась лишь интеллектуальным римским образованием, и напоминал своим подданным, что их долг - приучать мальчиков к военному делу, укреплять их физически.

Длительное время жили традиции варварского воспитания на Севере Европы. Из саг XIII в. мы узнаем, что у скандинавов существовало только домашне-семейное воспитание. Мальчики и девочки до семилетнего возраста находились на попечении матери. Затем мальчики переходили под руководство отца, других мужчин семьи и рода. Программа воспитания мальчиков, подростков и юношей включала в обязательном порядке физические упражнения, которые одновременно готовили к крестьянскому труду (рыбака или хлебопашца) и профессии воина.

Нордическая педагогическая традиция исключала профессию жрецов наподобие друидов. Вот почему умственное воспитание (варварское право, генеалогия родов, мифология, руническое письмо как магический феномен) давали старейшины семьи и рода. Идеалом воспитания считали достижение ряда физических и интеллектуальных достоинств. Ярл (правитель) Орхад Рогнвалдр Кали (ум. в 1158 г.) перечисляет следующие достоинства-умения: игру в шахматы, знание рун, работу по металлу, бег на лыжах, стрельбу из лука, владение мечом и копьем, игру на арфе, знание поэзии.

Варварские традиции лучше всего сохранялись в семейно-домашнем воспитании, которым довольствовались абсолютное большинство населения Европы. При этом оно имело свои сословные черты и особенности. В наиболее организованном виде сословное домашне-семейное воспитание было представлено в системе *ученичества и рыцарского воспитания*.

Ученичество являлось основной формой обучения ремесленников и купечества. Мастер обычно брал за определенную плату одного-двух учеников, которые становились даровыми работниками. Последнее обстоятельство подвигало мастера увеличивать срок обучения (в XIV -XV вв. оно длилось восемь-десять лет). Во многих договорах об ученичестве оговаривалось, что мастер позволял посещать ученику в течение года или двух лет школу или сам брался выучить его грамоте. Завершивший учебу становился подмастерьем, работая у мастера за плату, пока не открывал собственное дело.

Светские феодалы, помимо школьного обучения, прибегали к иному пути формирования подрастающего поколения - *рыцарскому воспитанию*. Идеал рыцарского воспитания включал жертвенность, послушание и одновременно личную свободу. В этом идеале был заложен мотив превосходства над остальными сословиями. В феодальной среде было распространено презрительное отношение к книжной школьной традиции. Ей противопоставлялась программа "семи рыцарских добродетелей": владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение собственных стихов и игра на музыкальном инструменте. Юношей обучали прежде всего военному искусству. Вот как об этом говорится в англоаксонском эпосе "Беовульф" (VI в.): "С детства наследник добром и дарами дружбу дружины должен стяжать... ратное дело (ему) с детства знакомо". Юным феодалам

полагалось постичь воинскую науку и весь круг необходимых в жизни знаний и умений при дворе сюзерена. Педагогами обычно служила придворная челядь. Приглашались для обучения музыканты и поэты (менестрели, трубадуры, мейстерзингеры). С семи лет мальчики приобретали знания и, умения, будучи пажими при супруге сюзерена и ее придворных. В 14 лет они переходили на мужскую половину и становились оруженосцами при рыцарях, которые были для них образцом нравственности, силы, мужества, воспитанности

Пажи и оруженосцы должны были усвоить "основные начала любви, войны и религии". К "началам любви" относились вежливость, доброта, великодушие, знание этикета, благородные манеры и речь, умение слагать стихи, воздержанность в гневе, еде и пр. "Началами войны" назывались воинские профессиональные умения. Ближе к завершению службы оруженосца на первый план ставилось религиозное воспитание. В 21 год, как правило, происходило посвящение в рыцари. Юношу благословляли освященным мечом. Обряд предварялся испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость в турнирах, поединках, пирах и пр.

В средневековом эпосе ("Парсифаль", "Тристан и Изольда", "Бедный Генрих" и пр.) мы находим образцы рыцарского воспитания, противостоявшие авторитарной и грубой педагогической традиции ("пичкать юношество наше лишь березовою кашей - значит грубость в нем питать и от чести отвращать").

Рыцарское сословие постепенно приходило в упадок. Ушла традиция рыцарского воспитания, но не бесследно. Так, "кодекс чести", идеи эстетического и физического развития юных рыцарей переступали узкосословную грань и питали идеалы гуманистической педагогики Возрождения.

После распада Римской империи в школьном деле поначалу существовали традиционные и сравнительно новые формы. К первым относились школы грамматиков и риториков, ко вторым -; церковные школы, обучение феодальной знати.

Античные школы исчезли не сразу. Так, король Теодорих и его наследники (V в.), проводя курс на сближение остготской и итало-римской знати, материально поддерживали труд грамматиков и риториков. Во Франкском государстве при династии Ме-ровингов (V -VII вв.) в Галлии, Аквитании, Бургундии действовали школы, ученые кружки, где изучались латинские риторика

и грамматика, римское право. При дворе собирались любители греко-римской литературы. По примеру римских императоров была основана дворцовая школа (*scola palatina*). Северофранкская знать в конце VI в не только изъяснялась, но и писала по-латыни.

К VII в, однако, школы античного типа полностью исчезли. Произошло это в силу ряда причин - постоянные войны, отсутствие кадров преподавателей, конкуренция церковных учебных заведений, но главное - потому, что распалось античное общество, которое обслуживали эти школы.

Вновь организованные *церковные школы* стали восприимчивыми античной традиции, наиболее приметным проявлением которой (хотя и искаженная) была латынь, ставшая языком образованной средневековой Европы. Следы античности мы находим в программах ("тривиум" и "квадривиум"), методах средневековой школы.

На протяжении V -XV вв. церковные школы сначала были единственными, а затем преобладающими учебно-воспитательными учреждениями Европы.

Школьное дело в V -VII вв. оказалось в плачевном состоянии. В варварских государствах повсеместно царили неграмотность и невежество. Жизнь едва теплилась в немногочисленных церковных школах. Говоря о подобном упадке, один из образованных свидетелей той эпохи писал: "Молодые люди не учатся. У преподавателей нет учеников. Наука ослабела и умирает".

Неграмотной была верхушка общества. Так, основатели династии Меровингов не умели даже писать латыни. При первых Каро-лингах (VIII в.) знать была неграмотной. Один из основателей династии, Карл Великий (742 - 814), оставался невеждой до 30 лет.

Между тем потребность в грамотных чиновниках и священнослужителях увеличивалась.

Католическая церковь стремилась исправить положение. Духовные соборы в Оранже и Валенсе (529 г.), шестой Вселенский собор (681 г.) принимали обращения о необходимости создания школ. Но эти призывы были безрезультатны.

Инициировать развитие образования попытались светские власти. Заметную роль в этом сыграл создатель обширной империи *Карл Великий*. Он пригласил ко двору учителей и ученых-монахов из Англии, Ирландии, Италии (Алкуин, Теодульф, Павел Диакон и др.). Монахи составили т. н. "Каролингский минускул" - легкочитаемое латинское письмо. Альбин Алкуин (735 - 804) подготовил для Карла "Письмо об изучении наук" и трактат "Всеобщее увещание", где обосновывалась необходимость всеобщего обучения и подготовки учителей.

Сам Карл в 30 лет сделался школяром. Спустя два года он освоил латинскую грамоту и начала астрономии, стал сведущ в риторике и литературе. Карл вдохнул новую жизнь в созданную при Меровингах дворцовую школу. Ей было дано громкое имя "академия". Академия вела кочевой образ жизни, переезжая с места на место вместе с двором. Но основной резиденцией оставалась столица империи Аахен. Учениками были дети Карла, приближенных императора, высших лиц церкви. В виде исключения могли обучаться выходцы из более низких сословий. В Академии получали элементарное образование, а также изучали классическую латынь, теологию, римских авторов (Вергилий, Гораций, Цицерон, Сенека). Академия культивировала высокую по тогдашним меркам образованность. Вот как характеризовал в поэтической аллегории такую образованность монах Теодульф: "У корней древа познания сидит мать познания грамматика. Ветви древа - риторика и диалектика. Тут же находятся логика и этика. На другой стороне древа - арифметика, геометрия с циркулем в руке, астрономия в диадеме с изображением неба и музыка, бряцающая на лире".

Карл был одним из первых крупных политических деятелей средневековой Европы, кто осознал роль школы как орудия государственности. Он всячески поощрял учреждение церковных школ. В специальных капитуляриях (787 и 789 гг.) приходам и епископствам предписывалось открывать школы для всех сословий, где учили бы "символу веры и молитвам". Это была, по сути, одна из первых попыток организовать в Европе обязательное и бесплатное элементарное обучение.

Но результата акции Карла не дали. Вскоре после его кончины перестала существовать дворцовая школа. Среди светских феодалов вновь возобладало отрицательное отношение к книжной культуре и образованности. Островками знания в море невежества остались церковные школы. Тем не менее начало было положено. Не случайно и сегодня во Франции как школьный праздник отмечают "День святого Карла" в память о просветительской деятельности одного из первых королей франков.

В раннесредневековой Европе сложились два главных типа церковных учебных заведений: *епископальные (кафедральные) школы* и *монастырские школы*.

Церковные школы существовали уже к V в. Они были доступны прежде всего высшим сословиям. Школы готовили служителей культа (*внутренняя школа*) и обучали мирян (*внешняя школа*). Учебные заведения элементарного образования именовали *малыми школами*, повышенного образования - *большими школами*. Учились только мальчики и юноши (в малых школах - 7 —10-летние, в больших школах - более взрослые).

В малых школах один учитель (*схоласт, дидаскол, магниско-ла*) обучал всем предметам. По мере увеличения количества учащихся к нему присоединялся *кантор*, преподававший церковное пение. В больших школах, кроме учителей, за порядком надзирали *циркаторы*.

Епископальные (кафедральные) школы до IX в. являлись ведущим типом церковных учебных заведений. Наиболее известными были школы в Сен-Дени, Сен-Жермене, Туре, Фонтенеле (Франция), Утрехте (нынешние Нидерланды), Люттихе (современная Бельгия), Галле, Рейхене, Фульде (Германия) и ряд других.

В течение IX в. школы при епископствах и кафедральных соборах переживают упадок. В числе причин этого можно назвать разорительные набеги норманнов, конкуренцию монастырских школ. Однако в X в. рост сети епископальных и кафедральных школ возобновился. Например, во Франции вновь возникли подобные учреждения в Суассоне, Вердене, Реймсе, Шартре, Париже (школы Нотр-Дама и Святой Женевиевы). В числе основателей этих школ можно указать Лефранка (1005- 1089).

Среди создателей первых монастырских школ средневековья выделялся Кассиодор. В монастыре, настоятелем которого он был, работала школа с библиотекой.

Заметно отличались монастырские школы Англии и Ирландии. Последняя слыла у современников "островом ученых". Ирландские и английские монахи (среди наиболее известных - Алкуин) создали довольно обширную учебную литературу по грамматике, стихосложению, астрономии, арифметике, истории и литературе, участвовали в школьных реформах континентальной Европы (Алкуин, например, как уже сказано, был ближайшим советником Карла Великого)

Первые монастырские школы в раннефеодальной Европе были учреждены орденом анахоретов. Орден был создан монахом Бенедиктом Нурсийским (480 - 533) в 529 г. Это событие выглядело ответом на призыв соборов глав католической церкви к открытию школ. Бенедиктинцы взяли за образец опыт Кассиодора. В монастырях анахоретов поначалу обучали будущих членов ордена. В этом случае родители отдавали 7-летних мальчиков ("посвященные дети") на попечение ученых монахов. Затем было организовано и обучение мирян, т.е. внешняя школа. Бенедиктинцам европейская школа обязана тем, что латынь на многие столетия стала единственным языком ученых и преподавания.

В течение шести веков *монастырские школы бенедиктинцев* оставались наиболее влиятельными учебными заведениями такого типа. В конце VIII в., например, в Западной Европе существовало до 15 тыс. монастырей св. Бенедикта, при каждом из которых действовала школа. Особую известность приобрели в это время школы бенедиктинцев в Рогенсбурге, Тюрлингене, Гессене (Германия).

К XIII в. влияние бенедиктинцев на духовную жизнь падает. Средневековое общество справедливо обвиняло многих членов ордена в разврате и излишествах.

Первенство в организации монастырских школ захватил орден капуцинов - францисканцев (создан в 1212 г.) и доминиканцев (создан в 1216 г.). У капуцинов обучались по преимуществу дети высших сословий. Во главе учебных заведений ордена стояли видные богословы - *Роджер Бэкон* (ок. 1214—1292), *Фома Аквинский* (1225/26—1274).

Церковные школы были важным инструментом религиозного воспитания. В них изучали Библию, богословскую литературу. Так, в школах повышенного типа, руководствуясь установками христианского аскетизма и благочестия, предпочитали изучать /Сенеку, а не Цицерона, Катона, а не Эзопа или Вергилия и т. д. "Для вас достаточно священных поэтов. Нет основания загрязнять умы излишествами стихов Вергилия", - говорил Алкуин | своим учениками кафедральной школы в Туре

По тем же причинам почти в полном пренебрежении было физическое воспитание. Христианские учителя руководствовались догматом: "Тело - враг души".

Впрочем, нельзя говорить, что школа совсем забыла, что имеет дело с детьми. Порой устраивались "дни веселья", когда разрешались игры, борьба и пр. Хотя формально каникул не существовало, дети могли отдохнуть от учебы во время многочисленных церковных праздников.

В школах царили жестокие наказания: голод, карцер, избиения. До XI в. учеников били по щекам, губам, носу, ушам, спине, позже - по голому телу. В XIV -XV вв. розгу, палку и плеть сменил бич. В XV в. этот бич стал вдвое длиннее, чем в предшествующее время. Наказания рассматривались как естественное и богоугодное дело. Так, Карл Великий в одном из своих капитуляриев требовал лишать нерадивых учеников пищи. Науку предлагалось вбивать кулаками. Характерно, например, что название популярного в те времена учебника по грамматике "Берегущая спину" как бы предупреждало нерадивых о неотвратимом физическом наказании. Призывы некоторых деятелей церкви (в частности, Ансельма Кентерберийского (1033 - 1109) хоть как-то умерить вакханалию наказаний педагоги не слышали.

Подавляющее число церковных школ ограничивалось рудиментарным образованием. В школах бенедиктинцев три года учили началам грамоты, пению псалмов, соблюдению религиозных ритуалов. Немного шире была программа аналогичных школ капуцинов, которая знакомила с религиозным учением и давала общую подготовку (письмо, счет, пение); иногда к этому добавляли начала астрономии.

Основными учебными книгами были *Абecedарий* и *Псалтирь*. Абecedарием называлось пособие, напоминающее современный букварь. Оно приобщало учеников к основам христианской веры, которые они сопоставляли с устными наставлениями на родном языке. При изучении Абecedария происходило деление учащихся на тех, кто завершал обучение на элементарном уровне, и тех, кто продолжал учебу. Псалтирь заучивали сначала наизусть, затем (после усвоения алфавита) читали.

Затем учили письму. Писали на воощенных деревянных дощечках металлической заостренной палочкой (стило), т.е. так же, как в античную эпоху. Лишь избранные использовали весьма дорогой пергамент (до VI в.), перья и чернила из сажи (чернильницы изготовлялись из рогов животных).

Считать учили по пальцам рук и ног, с помощью определенных жестов. Например, прижатая к груди левая рука означала цифру 10 тысяч, скрещенные руки - 100 тысяч.

Церковные школы, где давалось повышенное образование, исчислялись единицами. Несколько таких школ, например, было в конце VIII в. в Англии, Ирландии и Шотландии. Ряд церковных школ превратился

в крупные учебные центры. Так, в начале XII в. в Парижской богословской школе, по свидетельству современников (вероятно, несколько преувеличенному), учились до тридцати тысяч студентов, в том числе 20 будущих кардиналов и 50 будущих епископов.

Обучали в церковных школах повышенного образования по программе *семи свободных искусств*. Первые формулы такой программы для средневековой Европы выработали философы-педагоги Марциан Капелла (410 - 427), Боэций, Кассиодор, Исидор (570 - 636), Алкуин. Их учебники по программе семи свободных искусств пользовались популярностью вплоть до XIV в. Канон семи свободных искусств обычно включал следующие дисциплины: грамматику (с элементами литературы), диалектику (философию), риторику (включая историю), географию (с элементами геометрии), астрономию (с элементами физики), музыку, арифметику.

Программа семи свободных искусств делилась на две части: низшую - *тривиум* (грамматика, риторика, диалектика) и высшую - *квадривиум* (арифметика, география, астрономия, музыка). Особенно основательно изучались дисциплины - базовые для будущих священнослужителей (грамматика и музыка).

Грамматика являлась главным учебным предметом. Изучение латыни начиналось с элементарных правил, освоения простейших фраз (правила были весьма сложными, например, знаки препинания появились только в VIII в.). При обучении грамматике пользовались учебниками Присципиана, Доната, Диомеда, Алкуина (до IX в.), Ратерия (в X в.), Александра (до XV в.). Постепенно учебники упрощались, становились доступнее. Например, в учебном пособии Александра латинская грамматика и Библия излагались в рифмованном виде.

После усвоения грамматики переходили к изучению литературы. Сначала читали короткие литературные тексты (например, басни). Далее приступали к правилам стихосложения, читали поэтические сочинения. Учитель рассказывал о личности поэта, кратко сообщал содержание его произведений. Выбор литературы было крайне консервативен. Изучались прежде всего сочинения отцов церкви (например, Пруденция, Седулея). В программу входили сочинения древнеримских авторов - Сенеки, Катона, Орозия и некоторых других.

Классическая греческая литература изучалась в латинском переводе, поскольку греческий язык был исключен из программы, так же как и новейшие языки.

Диалектика и риторика изучались одновременно. Первая учила правильно мыслить, строить аргументы и доказательства, т.е. часто выступала и как логика; вторая - построению фраз, искусству красноречия, которое высоко ценилось служителями культа и аристократией.

Изучение философии и диалектики опиралось прежде всего на произведения Аристотеля. Заучивали также тексты святого Августина и других отцов церкви. В первые века средневековья риторику изучали по Квинтилиану и Цицерону, затем - по Алкуину, с X в. - вновь по Квинтилиану.

География и геометрия давали представление об устройстве обитаемого пространства с помощью чисел. Число не отделялось от пространственной формы. Каждая цифра соответствовала своей геометрической фигуре. В соотношении фигур и чисел искали глубокий нравственно-философский смысл. Собственно геометрию изучали по скудным отрывкам из Евклида. Географическая наука была развита крайне слабо. Ученых-географов было мало, например, Адам Бременский (ум. в 1076 г.). Основные географические сведения черпали из арабских источников. Немногие знали о путешествиях викингов в Винланд (нынешняя Северная Америка).

Астрономия носила прежде всего прикладной характер и была связана с вычислениями череды многочисленных церковных праздников. Школяры должны были назубок знать "Цизио-ланус" - праздничный церковный календарь из 24 стихов. Изучали Птолемею систему мира. В силу неразвитости собственных астрономических знаний в обучении использовали труды арабских астрономов. На их основе были созданы первые трактаты европейских ученых (например, "астрономические таблицы" Альфонса Кастильского (XII в.).

В музыкальном образовании предпочтение отдавалось духовной и светской музыке. Ее воспринимали как отражение гармонии между природой и человеком, обществом и Богом. Инструментальной музыке обучали с помощью нот, означенных буквами алфавита. Линейная нотная грамота появилась в 1030 г.

Программа по арифметике включала не только и не столько овладение четырьмя арифметическими действиями, так как считалось, что мир устроен Богом с помощью чисел, и потому им приписывались чудесные свойства.

Универсальными методами обучения были заучивание и воспроизведение образцов. Усидчивость почиталась наилучшим способом овладения христианским школьным знанием. "Сколько напишут букв на пергаменте школяры, столько ударов они нанесут дьяволу" - таким был девиз средневековой школы.

В итоге церковные школы раннего средневековья принесли немного пользы. Детям из низших слоев, т.е. абсолютному большинству населения, доступ к образованию остался закрытым. Уровень подготовки был крайне низким. Достаточно сказать, что в университетах XIII -XV вв. нередко обучали первокурсников элементарной латинской грамоте, поскольку те не могли овладеть ею в школе.

На протяжении XII -XV вв. школьное образование постепенно выходит за стены церкви и монастырей. Это выразилось прежде всего в создании т. н. *городских школ* и *университетов*. Создание светских учебных заведений было тесно связано с ростом городов, укреплением социальных позиций горожан,

которые нуждались в близком их жизненным потребностям образовании. Такие учреждения зарождались в недрах церковного образования.

Первые городские школы появились во второй половине XII - начале XIII в. в Лондоне, Париже, Милане, Флоренции, Любеке, Гамбурге и т. д.

Происходило это по-разному, например путем трансформации приходских школ. В конце XII в. в Париже были основаны первые во Франции светские учебные заведения - малые школы. Преподавателями здесь работали светские лица под руководством каноника собора Нотр-Дам. *Малые школы* при Нотр-Дам просуществовали около ста лет. В 1292 г. насчитывалось 12 таких школ, в том числе одна - для девочек, в 1380 г. - 63, включая 22 женских. В школах учились дети представителей

высших сословий. По окончании школы они умели читать, писать и считать, немного знали латинскую грамматику. Выпускники получали звание *клирика*, что позволяло быть учителем или священнослужителем.

Городские школы рождались также из системы ученичества, *цеховых* и *гильдейских* школ, *школ счета* для детей торговцев и ремесленников. Цеховые школы возникали в XIII -XIV вв. Они содержались на средства цехов и давали общеобразовательную подготовку (чтение, письмо, счет, элементы геометрии и естествознания). Обучение велось на родном языке. Сходная программа была у возникших в то же время гильдейских школ.

Появляются городские школы, где преподавание ведется на латинском и родном языках, а также аналогичные учебные заведения для девочек.

Первым городским школам пришлось преодолевать жесткий надзор церкви. Католическая церковь справедливо видела в этих учебных заведениях опасных конкурентов церковного образования. Поначалу городские школы находились под контролем церкви. Церковники урезали программы, утверждали учителей. Постепенно, однако, города избавлялись от подобной опеки, отвоёвывали себе право определять программу и назначать преподавателей.

Обычно городскую школу открывал нанятый общиной педагог, которого именовали *ректором*. Тогда на улицах можно было увидеть, например, такое объявление: "Кто желает научиться быстро читать и писать, тот может этому здесь выучиться за небольшое вознаграждение". Ректор сам подбирал себе помощников. Учителями становились поначалу прежде всего духовники, позже - бывшие студенты университетов. Учителя получали плату деньгами и натурой (оплата была нерегулярной и меньше, чем в церковных школах). По истечении контракта педагогов могли уволить, и те подыскивали работу в другом месте. В результате возникла особая социальная группа - бродячие учителя.

Программа городских школ по сравнению с программой церковных имела более прикладной характер. Кроме латыни, изучались арифметика, элементы делопроизводства, география, техника, естественные науки.

Происходила определенная дифференциация городских школ. Часть из них, например школы счета, давали элементарное обра-

зование и готовили в *латинские (городские) школы*. Латинские школы и ряд других учебных заведений, в свою очередь, давали образование повышенного типа. К ним можно отнести, в частности, возникшие в XIV -XV в. во Франции *коллегии*. Это были светские учебные заведения, которые служили как бы связующим звеном между начальным и высшим образованием. До середины XV в. коллегии были приютом для детей малоимущих слоев. В дальнейшем они становятся заведениями для учебных занятий при университетах. Школяры жили на подаяние в самых бедных районах города. Нередко шли на разбой и убийства. Позже коллегии превратились в землячества университетов и коллежи - учебные заведения общего образования.

Важной вехой развития науки и образования стало создание *университетов*.

Университеты родились в системе церковных школ. В конце XI - начале XII в. ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращается в крупные учебные центры, которые затем становятся первыми университетами. Именно так, например, возник Парижский университет (1200), который вырос из Сорбонны - богословской школы при Нотр-Даме - и присоединившихся к ней медицинской и юридической школ. Подобным образом возникли другие европейские университеты: в Неаполе (1224), Оксфорде (1206), Кембридже (1231), Лиссабоне (1290).

Университеты учреждались и светской властью.

Основание и права университета подтверждались *привилегиями* - особыми документами, подписанными римскими папами или царствующими особами. Привилегии закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право дарования ученых степеней и пр.), освобождали студентов от военной службы и т. д.

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

Рост университетского образования отвечал велению времени. Появление университета способствовало оживлению общественной жизни, торговле и увеличению доходов. Вот почему города охотно соглашались на открытие университетов. Известно, напри-

мер, что власти опустошенной войной Флоренции открыли в 1348 г. университет, полагая тем самым поправить дела.

Открытие университета обставлялось определенными условиями. В ряде случаев городская община оговаривала известный минимум учащихся. Например, город Виченца (Северная Италия), учредив в 1261 г. университетский курс канонического права, согласился оплачивать труд профессора лишь при наличии у него не менее 20 студентов.

Церковь стремилась удержать университетское образование под своим влиянием. Ватикан являлся официальным покровителем ряда университетов. Главным предметом в университетах было богословие. Преподавателями почти сплошь служили выходцы из духовного сословия. Ордена францисканцев и доминиканцев контролировали значительную часть кафедр. Церковь держала в университетах своих представителей - канцлеров, которые были в прямом подчинении архиепископов. И тем не менее университеты раннего средневековья по программе, организации и методам обучения выглядели светской альтернативой церковному образованию.

Важной чертой университетов являлся их в известной мере наднациональный, демократический характер. Так, на скамьях Сорбонны сидели люди всех возрастов из многих стран. Рядом могли оказаться кардинал и политический изгнанник (например, итальянский поэт Данте). Для организации университета не требовалось больших затрат. Годились практически любые помещения. Вместо скамей слушатели могли располагаться на соломе. Студенты нередко выбирали профессоров из своей среды. Порядок записи в университет выглядел весьма вольным. Обучение было платным. Студенты-бедняки снимали для жилья каморки, перебивались случайными заработками, уроками, нищенствовали, странствовали. К XIV в. даже сложилась особая категория *странствующих студентов (ваганты, голиарды)*, которые неоднократно перебирались из одного университета в другой. Многие ваганты не отличались нравственностью, нередко становились подлинным бичом для обывателей. Но из них выросло немало подвижников науки и образования.

Первые университеты были весьма мобильны. Если в окрестностях начинались чума, война и прочие беды, университет мог сняться с насиженного места и перебраться в другую страну или

город. Студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества (*нации, коллегии*). Так, в Парижском университете насчитывалось четыре таких землячества: французское, пикардийское, английское и германское, в Болонском - и того больше - семнадцать.

Позже (во второй половине XIII в.) в университетах появились *факультеты*, или *колледжи*. Ими назывались те или иные учебные подразделения, а также корпорации студентов и профессоров этих подразделений.

Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов. Представители наций (*прокураторы*) и факультетов (*декань*) сообща выбирали официального главу университета - ректора. Ректор обладал временными полномочиями (обычно на год). Нередко, особенно на юге Европы, обязанности ректора выполнял один из студентов. Фактическая власть в университете принадлежала нациям. К концу XV в. положение изменилось. Главные должностные лица университета стали назначаться властями, и нации утратили свое влияние.

Факультеты присуждали ученые степени, приобретение которых оценивалось в духе средневековой традиции ученичества и рыцарского воспитания. Порой выпускников, подобно рыцарям, венчали громкими титулами типа *граф права*. В ученой степени *магистр* нетрудно угадать звание, которое приобретал ученик ремесленника. Профессора и студенты мыслили себя во взаимоотношениях мастера и подмастерья. Когда юноша 13 - 14 лет являлся в университет, ему надлежало записаться у профессора, который был за него в ответе. Студент занимался у профессора от трех до семи лет и в случае успешной учебы получал степень *бакалавра*, которая вначале рассматривалась лишь как ступень к научной степени. Бакалавр посещал лекции других профессоров, помогал обучать вновь пришедших студентов, то есть становился своеобразным "подмастерьем". Витоге, подобно ремесленнику, он публично излагал (т.е. показывал) научную штудию, защищая ее перед уже получившими степень членами факультета. После успешной защиты бакалавр получал ученую степень (*магистра, доктора, лиценциата*).

Большинство первых университетов имели несколько факультетов. Содержание обучения определялось программой семи свободных искусств. Так, на факультете искусств в основном читали

сочинения Аристотеля по логике, физике, этике, метафизике, которые были переведены в XII в. с арабского и греческого языков. Усиливалась специализация. Так, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский - канонического права, Орлеанский - гражданского права, университет в Монпелье (южная Франция) - медицины, университеты Испании - математики и естественных наук, университеты Италии - римского права.

От студента требовалось посещать лекции: обязательные дневные (ординарные) и повторительные вечерние. Вот как описывает подобное занятие бывший студент Т. Платтер (1492- 1582). В один и тот же час, в одном и том же помещении профессора диктовали выдержки из сочинений латинских авторов. Студенты записывали эти выдержки, затем переводили и комментировали. Наряду с лекциями еженедельно происходили диспуты с обязательным присутствием студентов. Преподаватель (обычно магистр или лицензиат) назначал тему диспута. Его помощник - бакалавр - вел дискуссию, т.е. отвечал на вопросы и комментировал выступления. В случае необходимости магистр приходил бакалавру на помощь. Один-два

раза в год устраивались диспуты "о чем угодно" (без жестко оговоренной темы). В этом случае нередко обсуждались животрепещущие научные и мировоззренческие проблемы. Участники диспутов вели себя весьма свободно, прерывая оратора свистом и криками.

Университеты явились альтернативой схоластике, вырождавшейся в "науку пустых слов". В XIV - XV вв. пропасть между новейшим знанием и схоластикой увеличивалась. Схоластика все больше превращалась в формальную бессодержательную философию. "Научными штудиями" схоластов могли быть, например, дискуссии на темы: "Сколько чертей помещается на кончике иглы", "Почему Адаму в раю нельзя было съесть яблоко, а не грушу" и пр.

Университеты противопоставили схоластике деятельную интеллектуальную жизнь. Благодаря им духовный мир Европы стал намного богаче. История первых университетов тесно связана с творчеством мыслителей, давших новый толчок развитию культуры, науки и просвещения (Р Бэкон, Я. Гус, А. Данте, Дж. Уинкли, Н. Коперник, Ф. Петрарка и др).

### **ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ**

1. Какие основные традиции лежат в основе западноевропейского средневекового воспитания и образования? Каким образом проявились эти традиции в педагогической мысли и практике воспитания и обучения?
2. Какими были идеалы христианского воспитания в эпоху раннего средневековья в Западной Европе?
3. Проследите эволюцию схоластики в истории педагогической мысли и школы Западной Европы.
4. Кого можно считать предвестниками европейского Возрождения в воспитании? Охарактеризуйте их деятельность.
5. Что вы знаете об ученичестве и рыцарском воспитании в средневековую эпоху?
6. Проследите историю церковных школ раннего средневековья в Западной Европе. Расскажите об основных типах, устройстве, программах, методах и результатах деятельности церковных школ этого периода.
7. Откуда произошли городские школы? Что вы знаете о программах и методах обучения первых городских школ?
8. Расскажите о возникновении университетов в Европе.

### **ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА**

- Антология педагогической мысли христианского Средневековья. В 2-х тт. М., 1994.
- Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. Вып. 1, ч. 1—2. М., 1989—1990.
- Безрогое В. Г., Мошкова Л. В., Огородникова И. И.* Концептуальная модель историко-педагогического процесса в средневековой Европе//Всемирный историко-педагогический процесс. Концепции, модели, историография. М.,1996.
- История педагогики. Ч. 1, гл. 5. М.,1995.
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1, гл. 4. М., 1988.
- Уваров П. Ю.* Университет в средневековом городе//Культура и искусство западноевропейского средневековья. М.,1981.
- Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк второй /Пер. с нем. М.,1979.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Разд. 2 М., 1981.
- Школа и педагогическая мысль Средних Веков, Возрождения и Нового времени. М., 1991.

## **ГЛАВА 4**

### **ШКОЛА И ВОСПИТАНИЕ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РЕФОРМАЦИИ**

#### **4.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РЕФОРМАЦИИ**

Прекрасной страницей в истории мировой культуры и педагогической мысли стала эпоха позднего европейского средневековья, прошедшая под знаком гуманистических идей Возрождения (конец XIV - начало XVII в.). Лучшие умы Европы того времени провозгласили человека главной ценностью на земле, они разрабатывали новые формы и методы воспитания, стремясь раскрыть в человеке все лучшее. В философско-педагогической мысли в обновленном виде появился идеал духовно и физически развитой

личности, сложившийся под влиянием конкретных исторических условий. Выдающиеся представители эпохи Возрождения сами нередко являлись носителями такого идеала, будучи эталоном мудрости, нравственности, духовности.

Гуманистическое движение в эпоху Возрождения возникло как следствие перемен в средневековом мировоззрении, носителем и оплотом которого служила католическая церковь. Если церковь учила, что человек в земной юдоли должен возлагать надежды на Бога, то человек новой идеологии мог рассчитывать только на себя, свои силы и разум.

Ростки гуманистической педагогики появились во многих государствах в условиях пробуждения национального самосознания. Всплеск педагогической мысли был тесно связан с интенсивным развитием искусства, литературы, научных знаний. Мир после великих географических открытий XV -XVI вв. стал для европейца более пространным и многогранным. Распространению новой культуры и образованности способствовало книгопечатание, изобретенное в середине XV в.

Гуманисты заново открыли, как много для культуры и образования сделали античные Греция и Рим. Стремясь подражать им, они и называли свое время "Возрождением", то есть восста-

новлением античной традиции. В греко-римской культуре видели отражение всего лучшего, что есть в человеке и природе. Гуманистов привлекал свободный дух, красота и выразительность образов классической литературы, которая для них олицетворяет идеалы воспитания. В классическом наследии стремились заимствовать то, что было утеряно, - традицию воспитания физически и эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия.

Помышляя о физическом совершенстве человека, педагоги-гуманисты многое взяли от рыцарского воспитания. Педагогическая триада Возрождения (классическое образование, физическое развитие, гражданское воспитание) включает три основных слагаемых: античность, средневековье и идеи - предвестники нового общества.

Представители эпохи Возрождения обогатили программу классического образования, добавив в нее изучение древнегреческого языка, возродив классический латинский язык. Смысл таких нововведений состоял в извлечении из античной литературы воспитательно-дидактического материала: идей государственного устройства - у Аристотеля, уроков военного искусства - у Цезаря, агрономических познаний - у Вергилия и пр. Если средневековая школьная традиция почитала прежде всего философию Аристотеля, то теперь на первое место выходят идеи Платона.

Италия стала колыбелью европейского Возрождения. Борьба итальянских городов за независимость, пробуждение чувства причастности к единому этносу породили духовное движение, которое выдвинуло идеи *гражданского воспитания* (Л. Альберти (1404—1472), Л. Бруни (1369—1444), Л. Балла (1405/1407—1457), В. да Фельтре (1378—1446), Б. Гуарини (1374—1460)). Речь шла о формировании члена общества, чуждого христианскому аскетизму, развитого телесно и духовно, воспитанного в процессе трудовой деятельности, что, как замечал, например, Л. Альберти, позволит приобретать "совершенные добродетели и полное счастье".

Итальянские гуманисты XV -XVI вв. полагали, что наилучший путь воспитания - изучение классической греко-римской культуры.

В качестве образца итальянские мыслители рассматривали педагогические идеи Квинтилиана. К ним, например, обратились в 20-х гг. XV в. *Витторино да Фелетре* и *Баттисто Гуарини*.

Среди итальянских гуманистов Возрождения выделяется *Томазо Кампанелла* (1568—1639). Бунтарь и еретик, он провел 27 лет в тюрьме, где написал ряд трактатов, в том числе "Город солнца". В этой утопии рисуется образец общества экономического и политического равенства. В трактате изложены педагогические идеи, пафос которых заключен в отрицании книжности, возврате к природе, отказе от узкой специализации, в энциклопедизме и универсализме образования.

Юные соларины свободны от таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство. В городе солнца заботятся об улучшении "породы людей", так как убеждены, что это основа общественного блага. Здесь поощряют занятия наукой, изучение истории, традиций и обычаев. Солариям прививают любовь к искусству, ко всему прекрасному, естественной красоте человека. Благодаря правильному воспитанию жители отличаются отменным здоровьем и внешней привлекательностью. Во главе государства стоит самый образованный, просвещенный гражданин.

Девочки и мальчики учатся вместе. Им преподают чтение, письмо, математику, историю, географию и естествознание, обучают ремеслам, дети занимаются гимнастикой, бегом, метанием диска, играми. До семи лет дети изучают родной язык, выполняют физические упражнения, с 7 до 10 - к этому добавляют изучение естественных наук, с 10 лет - математику, медицину и прочие науки. Предлагалось оживлять обучение путем наглядности: городские стены разрисованы "превосходнейшей живописью, в удивительно стройной последовательности отражающей все науки... Дети без труда и как бы играя знакомятся со всеми науками наглядным путем до достижения десятилетнего возраста". Широко используется принцип соревновательности. Преуспевающие в науке и ремеслах пользуются большим почетом. В качестве учебника используется пособие "Мудрость", где сжато и доступно изложены научные познания.

Соларины воспитаны в духе религии "как закона природы". Их бог - солнце, природа.

Кампанелла подчеркивал обязательное участие детей в общественно полезном труде. В мастерских и на полях они получают практические навыки, знакомятся с орудиями труда, работают вместе со взрослыми.

Идеи Возрождения из Италии проникают в соседнюю Францию. Парижский университет становится очагом идей гуманизма. Отсюда они распространяются на Центральную и Северную Европу. Среди представителей французского Возрождения, повлиявших на развитие педагогической мысли и школьной практики, выделяются Гюйом Бюде (1468—1540), Пьер Рамус (1515 - 1572), Франсуа Рабле (1494—1553) и Мишель Монтень (1533—1592). *Гюйом Бюде* и *Пьер Рамус* выступили с инициативой пересмотреть программу образования. Так, Бюде связывал содержание обучения с экономической и политической жизнью страны, предлагал использовать изучение классических языков для извлечения уроков нравственности. Обновленную программу научно-реального образования составил П. Рамус. Его перу принадлежат школьные учебники по древним и новым европейским языкам.

Ф. Рабле едко и остроумно обличал пороки средневекового воспитания и обучения и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, главная цель которого - духовное и телесное развитие личности. Рабле критиковал бесчеловечность методов воспитания, неэффективность обучения в школе. С откровенным презрением он писал о догматическом изучении религиозных текстов.

Гаргантюа - герой одноименного романа Рабле - забывает как ненужный хлам все, чему его учили богословы. Воспитатель печется о том, чтобы сделать из Гаргантюа сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека. Чтение служит пищей поучительных бесед. Гаргантюа изучает латынь, арифметику, геометрию, астрономию, музыку. Делается это в игровой форме (например, счету Гаргантюа учится, играя в карты). Умственные занятия чередуются с играми, физическими упражнениями на воздухе, гимнастикой. Он занимается верховой ездой, фехтует, борется, плавает, поднимает тяжести. С воспитанником ведут беседы, которые помогают узнать подлинную жизнь: о хлебе, вине, воде, соли и пр. Вечерами Гаргантюа рассматривает звездное небо, В дождливые дни - пилит дрова, молотит хлеб, посещает ремесленников и купцов, слушает ученых мужей. Порой целые дни проводит на природе.

*Мишель Монтень* в своем основном труде "Опыты" рассматривает человека как наивысшую ценность. Он верит в его неисчерпаемые возможности, относясь с большой долей скепсиса к

божественному провидению. По меткому замечанию французского историка педагогики Ж. Шампо, Монтень "предпочитает снять перед Богом шляпу, но не становиться на колени". Монтень видит в ребенке не уменьшенную копию взрослого, как это считалось в средневековой педагогике, а природную индивидуальность. Ребенок от рождения обладает первозданной чистотой, которую в дальнейшем "разъедает" общество. По суждениям Монтеня, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность критических суждений. Подвергая резкой критике средневековую школу, он образно писал, что это "настоящая тюрьма", откуда слышны крики терзаемых детей и опьяненных гневом учителей. Зло и метко осуждал Монтень гипертрофированное словесное обучение ("трубят в уши, будто воду льют"). По убеждению Монтеня, традиционное обучение приносит мало пользы: "Большая часть наук, которыми мы занимаемся, неприложимы к делу".

Размышляя, какими должны быть воспитание и обучение, Монтень советовал, чтобы "больше говорил ученик и больше слушал учитель". Необходимо приучить учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они "все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету". Монтень предостерегал от тщетных попыток энциклопедического образования ("нельзя обучать многому"). Полезно наладить разнообразные связи учащихся с окружающим миром - с представителями научного мира, умными и благожелательными друзьями. В ходе обучения следует знакомить с духовными ценностями, которые заключены прежде всего в античности.

Из Италии и Франции гуманистическое педагогическое движение Возрождения распространилось на остальные страны Европы, и в каждой появились представители этого движения: Эразм Роттердамский (1467 - 1536), Томас Мор (1478—1533), Хуан Луис Вивес (1492—1540), Иоганн Вессель (1420—1489), Рудольф Аг-рикола (1445—1485), Александр Гегуис (1468—1498), Якоб Вим-пфелинг (1450—1522), Роджер Ашам (1515—1568), Дж. Колет (1464—1519), Томас Эллиот (1490—1546), Иоганн Рейхлин (1455—1522), Ульрих фон Гуттен (1488—1523) и др.

Каждый из указанных деятелей оставил след в истории школы и педагогики. Так, *Р. Агрикола*, впоследствии названный "наставником Германии", воспитал немало учеников, которые созда-

ли школы в германских государствах и на севере Европы. *А. Гегуис* возглавлял "школы братьев общей жизни" в Девентере и Лют-тихе. Ректор Гейдельбергского университета *Я. Вимпфелинг* сформулировал концепцию национального воспитания, воспринятую передовыми учебными заведениями гуманистического типа, ратовал за введение новой школьной дисциплины - национальной истории - и написал учебник "Очерк германских деяний", который использовался при преподавании такого предмета. Школы нового типа на началах "христианского гуманизма" (например, школу святого Павла в Лондоне) основал Дж. Колет. Благородные традиции рыцарского воспитания отстаивал *У. фон Гуттен*.

Европейскую славу snискали *Х. Л. Вивес*, *Эразм Роттердамский* и *Томас Мор*.

*Х. ЛПзевес* родился в Валенсии, но большую часть жизни провел за пределами Испании. Известен как автор ряда педагогических трактатов и наставник дочери английского короля Генриха VII. Выступал против схоластики, в защиту опытного познания. "Я не знаю человека, преподавание которого было бы более ясным, приятным и благотворным", - писал о нем Т. Мор.

Вивес полагал, что необходимо гибко отнестись к педагогической античной традиции. Он отвергал упор университетского философского образования на аристотелизм и противился слепому подражанию

педагогическим установкам Квинтилиана. Вместе с тем Вивес считал весьма эффективной сократовскую методику обучения путем бесед.

Главный педагогический труд Вивеса - "О порче нравов". В этом и других сочинениях ("О преподавании наук", "Воспитание христианской женщины") Вивес рассматривал отличия домашнего и школьного воспитания, вопросы нравственного воспитания, ряд дидактических проблем. При этом школьное обучение ставилось на первый план в сравнении с домашним воспитанием. Осуждались антигуманность, схоластика и фразерство средневекового воспитания и обучения. В отношении ребенка предлагалось сочетать "кротость" и "строгость" с преобладанием гуманного подхода. Воспитание не мыслилось без учета природных психофизиологических особенностей детей. Осуждался предрассудок о вреде образования для женщин. Организация процесса обучения увязывалась с необходимостью проникновения в закономерности познания.

Один из "властителей дум" Возрождения - Эразм Роттердамский в сатирическом сочинении "Похвала глупости" высмеивал нравы и пороки тогдашнего общества - невежество, тщеславие, лицемерие. Враг религиозного фанатизма, Эразм склонялся к свободе вероисповедания, отстаивал природное равенство людей.

В своем основном педагогическом трактате "О первоначальном воспитании детей", а также в других трудах по вопросам воспитания ("О благовоспитанности детей", "Беседы", "Метод обучения", "Способ писать письма") Эразм определил необходимость сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов, а также принцип активности воспитанника (врожденные способности могут быть реализованы лишь через напряженный труд).

Эразм писал, что к воспитанию следует приступать с первых лет жизни: "Воспитание начинается с колыбели в привлекательном виде для приобщения ребенка к добродетелям и знанию". С раннего возраста целесообразно "насаждать образование, особенно изучение языков". Программа обучения не должна излишне обременять учащихся, ибо тем самым отбивает желание учиться.

Осуждая грубых и жестоких учителей, Эразм писал: "Этим людям я неохотно доверил бы укрощать диких лошадей, тем более им нельзя отдавать в руки хрупкие существа". Эразм не видел никакой педагогической пользы в физических наказаниях, предлагая опираться на здравый смысл учеников: "Не следует приучать ребенка к ударам... Тело постепенно становится нечувствительным к тумакам, а дух - к упрекам... Будем настаивать, повторять, твердить! Вот какую палкой нужно сокрушать детские ребра!"

Определенным шагом вперед были взгляды Эразма на женское образование. Он рекомендовал одинаковую программу женского и мужского образования, оговорив, однако, что женщинам целесообразно давать по преимуществу классическое языковое образование и в очень малом объеме - естественнонаучные знания.

Среди тех, кто заслужил память благодарного человечества, можно назвать английского мыслителя Томаса Мора. Мор снискал славу как ученый-гуманист, поэт и исключительно честный человек. Лорд-канцлер, он был казнен, отказавшись пойти против своих религиозно-политических убеждений.

В своем главном произведении "Утопия" Т. Мор описал идеальное общество и изложил собственные взгляды на воспитание и обучение. Центральное место в его утопической теории занимает гармонично развитая личность. Цель создания социальных учреждений в таком обществе - дать каждому возможность развивать свои духовные силы, заниматься "изучением наук и искусств". В человеке особо подчеркнуты общественные и личные качества: скромность, добродетельность, трудолюбие, доброта.

Человек, по Морю, "рожден для счастья, никто не может быть настолько глуп, чтобы не чувствовать стремления к удовольствию". В этом суждении заключен протест против религиозного аскетизма.

Т. Мор строил нравственное воспитание на религиозных началах (священники должны "наставлять в нравах"). Правосверный католик, он, однако, далек от религиозного фанатизма. В "Утопии" ученый-гуманист утверждал свободу вероисповедания.

Воспитание высокой нравственности рассматривается им как первостепенная социальная задача. Следует воспитывать в духе морали, которая отвечает интересам общества и каждого человека в отдельности. Важно в этой связи, например, изживать у детей чувство тщеславия: "Чем труднее вырвать эту сорную траву, тем раньше мы должны приступить к прополке".

Томас Мор отвергал жестокость и грубость средневекового воспитания. В стихотворном послании "К моим возлюбленным детям" он пишет: "Много я вам надавал поцелуев, побоев же мало".

Полагая, что разум способен руководить человеком в течение всей жизни, Т. Мор ищет пути, чтобы вооружить человеческий разум знанием. Только образованный человек способен добиться счастья. "Способности у утопийцев, - писал он, - изощренные науками, удивительно восприимчивы к изобретению искусств, содействующих удобствам и благам жизни".

Мор подчеркивал обязательное участие детей и взрослых в физическом труде. Труд не мешает утопийцам посещать учебные занятия, слушать музыку, вести научные изыскания. Они прогнозируют погоду, делают успехи в математике, диалектике, музыке

Мужчины и женщины "Утопии" получают равное образование, ибо "природа одинаково благоволяет ко всем". Томас Мор видел во всеобщем образовании стабильность общества. В "Утопии" такое образование осуществляется в государственных шко-

лах. Противник схоластической системы обучения, Т. Мор подчеркивал, что школьное образование должно опираться на практический опыт.

Особое внимание Мор уделил проблеме женского образования.

Он ценил в женщине ученость в сочетании с присущими ей добродетелями. "Когда существо женского пола соединяет 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".

Между идеалами эпохи Возрождения и реальными условиями европейского воспитания и образования существовало громадное противоречие. Безусловно, идеи Возрождения (природо-сообразность воспитания, демократизация системы обучения, обогащение содержания образования и воспитания и пр.) оказали благотворное воздействие на развитие школы и педагогики. Вместе с тем они не могли быть сколько-нибудь полно осуществлены. Нередко эти идеи носили утопический характер. Ряд педагогических идей Возрождения был попросту выхолощен. Именно так произошло при распространении в первой половине XVI в. установок т. н. *филологического образования*. Трактровка гуманистического образования как программы духовного, общественного, физического становления личности ограничилась знакомством с частью классической литературы, изучением латинской грамматики, выработкой навыков изошренного красноречия.

В XVI в. в Западной и Центральной Европе развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви. Реформация сформулировала свое понимание природы и путей воспитания человека, которое отличалось от взглядов гуманистов Возрождения и католической ортодоксии. Религиозный антропологизм реформаторских учений шел вразрез светскому гуманизму педагогики Возрождения. В отличие от римско-католической церкви, исповедовавшей истину как неизменное отражение божественного провидения, Реформация предполагала дополнить божественные по своему происхождению истины.

Реформация провозгласила принцип индивидуальности, "самости" человека, несущего личную ответственность перед Богом. Критический и гуманистический настрой Реформации имел важные последствия для школы и педагогики. По сути, Реформация смыкалась с Возрождением в стремлениях переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщать к национальной культуре, языку, литературе, поощрять светскую образованность.

В движении Реформации прослеживались умеренные и радикальные течения. Лидер последнего *Томас Мюнцер* (1490 - 1525) выступал за разрушение старой школы, которая затрудняет доступ народа к просвещению. С целью создания новой школы Т. Мюнцер разработал специальные проекты учебных программ для народного образования.

В становлении педагогических воззрений Реформации особую роль сыграл ряд мыслителей: Жан Кальвин (1509—1564), Матюрен Кордьер (1479 - 1564), Уильям Тиндель (1484—1536), Мартин Лютер (1483 - 1546), Филипп Меланхтон (1497 - 1560) и другие.

*Ж. Кальвин* - главный идеолог французской Реформации - стоял особенно далеко от гуманистических воззрений Возрождения. Он выступил с проповедью "светского аскетизма", поставив во главу угла смирение и покорность Богу. Он перевел на французский язык Библию, которая была важнейшим пособием при воспитании и обучении. Последователи Кальвина в Англии, пуритане, проделали аналогичную работу. Так, идеолог англиканской реформации *У. Тиндел* перевел Библию на английский язык.

"Отец" Реформации в Германии *Мартин Лютер* признавал важность и даже необходимость гуманистического образования в духе Возрождения. Он был инициатором учреждения светскими властями протестантских школ (послание 1524 г.). Как считал Лютер, в научной подготовке, знании классических древних языков и литературы нуждаются власти предрежащие в миру и церкви. Из этого следовало, что полноценного образования была достойна лишь часть общества: будущие священники, учителя, судьи и пр.

Остальное население должно было приобретать элементарное образование. В трактате "О желательности посылать детей в школу" (1530) Лютер оставлял за властями право принуждать родителей ежедневно, на один-два часа, отправлять детей в школу.

Основным учебным пособием народной школы объявлялся Катехизис на немецком языке. Перевод Катехизиса был сделан самим Лютером.

Ученик Лютера *Ф. Меланхтон* известен не только как теоретик, но и практик образования. В его творчестве прослеживается тесная связь гуманизма Возрождения и педагогических установок протестантизма. Противник схоластики, Меланхтон видел цель полноценного образования в выработке научного мышления и освоении ораторского искусства. Убеденный сторонник изучения классической греко-римской литературы, он предложил метод, который предусматривал изучение краткого курса грамматики, интенсивное чтение, сопровождающееся различными упражнениями: составлением писем, переводами, диспутами, индивидуальными выступлениями. В программу обучения, по убеждению Меланхтона, непременно должно входить усвоение реальных знаний (математика, физика, метафизика, этика и др.). Дидактическим материалом при этом должна служить прежде всего классическая литература.

Меланхтон сделал немало, чтобы осуществить свои идеи на практике. Им написаны учебники по диалектике, физике, догматике, греческой и латинской грамматике, они получили широкое распространение в протестантских учебных заведениях. Меланхтон имел множество учеников по всей Германии. Он инициировал реформирование на протестантский лад многих немецких университетов: в Бюртемберге, Марбурге, Иене, Кенигсберге, Тюбингене, Гейдельберге, Франкфурте и т. д.

Римско-католическая церковь справедливо увидела в Реформации угрозу своему влиянию. Тридентский вселенский собор (1545 - 1565) в качестве основных средств борьбы с Реформацией определил инквизицию и воспитание. Контрреформацию возглавил орден иезуитов (создан в 1534 г.). Главными способами борьбы с ересью, как записано в "законах" (constituciones) ордена, назывались "проповедь, исповедь и воспитание". Иезуиты претендовали на роль носителей "католического гуманизма", они использовали идеи Возрождения. Например, педагогические взгляды Вивеса заметно повлияли на создателя ордена И. Лойолу. Иезуиты основательно переосмыслили идеи главного противника - Реформации. Как замечает современный французский историк педагогики Р. Мушамбер, "враги в вопросах веры, иезуиты нередко сходились с протестантами в вопросах школьного образования". По сути, однако, идеи Возрождения и Реформации трактовались иезуитами с консервативных позиций. Они переиначивались для воспитания изворотливых, беспринципных, сильных телом и духом служителей католической церкви.

#### 4.2. ШКОЛА В XV - НАЧАЛЕ XVII В.

Развитие западноевропейской школы в XV - первой трети XVII в. тесно связано с происходившими в обществе социальными, экономическими и политическими процессами. Феодалные отношения прошли за этот период путь от безраздельного господства и расцвета до застоя и упадка. Рождалось индустриальное общество, которое нуждалось в ином педагогическом подходе и учебных заведениях иного типа. Школы указанного периода можно классифицировать по трем основным типам - элементарного, повышенного общего и высшего образования.

*Школы элементарного (начального) обучения* стали ареной соперничества нового и старого. Особенно заметна была конкуренция между католическими и протестантскими учебными заведениями.

Крупнейшие представители Реформации понимали важность учреждения начальных школ как средства влияния протестантизма. Кальвин (1533), Лютер (1524) провозгласили идею всеобщего элементарного обучения детей горожан Катехизису на родном языке.

Чтобы облегчить задачу учителей-пасторов, Лютер в 1529 г. составляет "малый катехизис". Аналогичные пособия на французском языке подготовили Т. де Вез и Ж. Кальвин. Во второй половине XVI в. протестантские начальные школы пользовались особыми школьными катехизисами на английском, французском и немецком языках.

Программа протестантских начальных школ чаще ограничивалась чтением Катехизиса, иногда в нее включали письмо, церковное пение. К обучению по воскресеньям был добавлен еще один день.

Протестанты создавали *низшие городские школы*, использовали прежние учебные заведения элементарного образования (например, *народные школы* в Германии), которые предназначались

для детей горожан, реже - крестьян в возрасте от 5 до 11 - 12 лет. Школы для мальчиков и девочек были отдельными. Деятельность этих учебных заведений была кодифицирована рядом документов. Так, "Веймарский устав" (1619) предусматривал обязательное посещение общественного учебного заведения. "Учебный план Эйслебена" (1527) предусматривал изучение в низшей городской школе религии по протестантскому "школьному катехизису" и латыни (чтение, письмо, грамматика), ежедневные занятия церковным пением. Курс делился на три класса. Планом И. Бугенгагена (1528) в программу дополнительно включалось изучение древнегреческого языка.

Римско-католическая церковь уступала протестантской в организации элементарного обучения. Чтобы выправить положение, Тридентский вселенский собор принял "Катехизис собора" (автор кардинал К. Бартоломеи). В этом документе предлагалось повсеместное открытие *католических воскресных школ* для низших слоев населения и начальных учебных заведений - для знати.

В католических приходских воскресных школах изучали Библию. Этим же занимались католические конгрегации: пиари-сты, лазариты, урсулинки, елизаветинки, создававшие *школы для бедных, благочестивые школы* и пр.

Католики - выходцы из первого и второго сословий, дети состоятельных представителей третьего сословия получали начальное образование в особых учебных заведениях либо в школах полного общего образования. Программа такого обучения включала как минимум чтение, письмо, счет, церковное пение.

В католических и протестантских странах росло число городских школ начального обучения, учреждавшихся властями и общинами. К таким учебным заведениям относились, например, *малые школы* (Франция), *угловые школы* (Германия). В них учили читать, петь псалмы. Особые помещения у таких школ были крайне редко, и только в городах. В сельской местности учитель с учениками кочевал из дома в дом. Обычно все ученики занимались вместе. В первой половине XVII в. появляются школьные классы, где учеников делят по уровню подготовки.

На протяжении XV - середины XVII в. место священника-учителя в начальной школе постепенно занимает профессиональный учитель. Его положение меняется. Раньше он жил на "школь-

ные деньги" и натуру от общины и прихожан. С конца XVI в. распространился принцип оплаты труда учителя общиной. Это означало усиление независимости школы от церкви, хотя назначение учителя по-прежнему согласовывалось со служителями культа.

Профессиональный уровень учителей, особенно в школах для малоимущих, был весьма низким. Учителями часто становились неудачники, случайные люди: бывшие школяры, ремесленники, солдаты и пр. Многие из них были неучами. "Большинство учителей не в состоянии хорошо писать и читать", - узнаем мы из документа о французских малых школах начала XVII в. Подобная ситуация была повсеместной.

Воспитание в учебных заведениях элементарного образования происходило в рамках религиозных догматов (римско-католических или протестантских). Клерикализм являлся существенным тормозом в развитии школьного образования. Как пишет, например, французский историк педагогики Ш. Летурно, он "парализовывал школу".

В школах не было и намека на физическое воспитание. На детей постоянно сыпались удары. Секли всех без исключения. Из дневника воспитателя малолетнего французского короля Людовика XIII можно, к примеру, узнать, что юный монарх 15 мая 1610 г. был коронован, а 17 сентября "довольно жестоко высечен" наставником.

В школах элементарного обучения царил словесное мнемоническое обучение. Тем не менее наметился известный прогресс в формах и методах преподавания и учения. В XVI в. при обучении родному языку отказываются от автоматического запоминания отдельных слов и обучают по звукам и буквам. Появляется школьная доска. В XVII в. повсюду для письма используют уже не уголь, а перья. При обучении счету в середине XV в. переходят от римских цифр к арабским. Наряду с абакой в XVII в. появляются кубики и жетоны, которые применяли вплоть до конца XVIII в.

Учебных пособий, разработанных специально для детей, фактически не было вплоть до XVI в. Затем появляются особые учебники для школьников (например, упомянутые "малые катехизисы"). Они были доступнее и меньше по объему, чем те, которыми пользовались учителя.

Распространение элементарного образования шло медленно и трудно. Страшные удары наносили войны, особенно 30-летняя война (1618 - 1648): разрушались школы, гибли учителя.

Элементарное образование можно было получить только в городах. В сельской местности царил невежество. Полное начальное образование было доступно лишь верхушке общества. Значительная часть детей не получала даже начатков образования. Из французских документов начала XVII в. следует, что большинство учащихся "не могли сколько-нибудь удовлетворительно читать". Масштабы и качество элементарного обучения в Западной Европе в первые десятилетия XVII в. были столь удручающими, что французский ученый Ш. Летурно, оценивая их, пишет: "Если Европа не оглупела окончательно, то только потому, что вследствие малого числа особенно низших школ масса населения вовсе не училась и жила в относительно здоровом невежестве".

*Учебные заведения повышенного общего образования XV - первой трети XVII в. генетически так или иначе были связаны с предшествующими городскими и церковными школами.*

*Городские (латинские) школы* возникали в связи с развитием в Европе торговли и промышленности. В XV в. городские школы существовали во всех крупных городах Западной Европы. Сеть их продолжала расти в XVI -XVII вв. Городские школы носили более светский характер, нежели прежние заведения. Секуляризация коснулась организации и программ. Постепенно городские школы вышли из-под церковного управления и подчинялись местным и государственным властям. Впрочем, церковь оставила за собой особое влияние. Это выражалось прежде всего в школьном воспитании, построенном на религиозных основах. Зачастую возглавляли школы и преподавали там служители церкви.

В Центральной Европе особую роль в учреждении и преобразованиях городских школ сыграли педагоги Реформации. Одним из первых шагов в этом направлении было учреждение М. Лютером в Эйслебене низшей и высшей латинских школ (1527). Спустя два десятилетия в Германии появились еще шестьдесят протестантских городских школ. Их деятельность регламентировалась рядом документов: "Учебным планом Эйс-лебена" (1527) И. Агриколы (1492 - 1566), "Саксонским учебным планом" (1528) И. Меланхтона, "Учебным планом" (1528)

И. Бугенгагена (1485 - 1558), "Вюртембергским учебным планом" (1559) И. Бренца и др.

Первую крупную протестантскую городскую школу в Эйслебене возглавлял И. Агрикола. Программа высшего отделения включала чтение "школьного катехизиса" на немецком языке, церковное пение, латинскую грамматику и литературу, изучение древнегреческих авторов, беседы на "мирские темы". Для последних использовалось "Педология" Мозеллана (первое издание 1518 г.). В пособии предлагались, например, примерные образцы бесед о сборе винограда, птицеводстве, супружестве, личной гигиене, этикете, театре и пр.

Программа высшей городской школы постепенно усложнялась и обогащалась. Так, Меланхтон, развивая идеи И. Агриколы, дополнил ее древнегреческим и древнееврейским языками. Во главу учебного процесса было поставлено изучение латинского языка и литературы. Были определены три этапа пятишестилетнего изучения грамматики, чтения произведений Теренция, Плавта, Эзопа и других римских и греческих классиков, сочинений на латинском языке П. Мозеллана, Эразма Роттердамского и других авторов. Последователи Меланхтона (И. Бугенгаген, И. Бренц, И. Вольф и другие) пошли еще дальше по

пути обогащения программы городской школы, в частности, за счет расширения объема чтения классической греко-римской литературы.

В обычной городской школе царили вербальность и заучивание. Обратимся к свидетельству руководителя городской школы в Базеле Томаса Платтера. Ежевечерне ученики выучивали два латинских слова; по субботам - на память повторяли выученное за неделю. Занятия для старшекласников могли проходить в виде лекций, а также диспутов на латыни с произнесением монологов, диалогов. Классы формировались по уровню подготовки. Так что юные школяры нередко учились рядом со взрослыми молодыми людьми.

В городских школах практиковали театральные представления (мистерии), которые содействовали повышению культурного уровня, эстетическому развитию учащихся. В качестве литературного материала использовали классические тексты (Плавт, Те-ренций и пр.) и сочинения национальных писателей.

Кроме городских школ, в Центральной и Западной Европе были созданы другие учебные заведения повышенного общего

образования: гимназии, грамматические и публичные школы, коллежи, школы иеронимитов, дворянские (дворцовые) школы, школы иезуитов.

Первые *гимназии* появились в Германии. "Отцом" этих учебных заведений был Ф. Меланхтон. В его "Саксонском учебном плане" предусматривалась третья ступень обучения, которая вместе с низшей и старшей городскими школами становилась гимназией. На третьей ступени предлагалось обучать наиболее способных учеников. Программа на этой ступени дополнялась. На уроках римской литературы изучали сочинения Цицерона, Вергилия, Овидия. Учащиеся должны были сами упражняться в сочинении латинских виршей. Вместо латинской грамматики предлагалось преподавание диалектики и риторики. В стенах гимназии существовал нерушимый закон обязательного общения лишь на латыни. Меланхтон отрицательно относился к изучению в гимназии немецкого языка.

В 20-х гг. XVI в. многие немецкие городские школы были преобразованы в гимназии.

Центром гуманистического образования стала гимназия, созданная в 1537 г. в Страсбурге И. Штурмом (1507 - 1589). Альфой и омегой обучения были классические языки и литература. В 1578 г., например, здесь обучалось до трех тысяч учащихся. Помимо новых программ, в гимназии прибегали к оригинальным методическим приемам. Так, ученики имели персональные словари древних языков.

В гимназиях "вульгарная" латынь уступила место классическому латинскому языку, формальная риторика - изучению литературы, средневековая диалектика - математике. Было возобновлено обучение древнегреческому языку, преподавали и древнееврейский язык.

В условиях царившей суровой, палочной дисциплины приемы воспитания в некоторых гимназиях выглядели свежо и ново. Так, в гимназии в Гольдельберге (Силезия), которой руководил Фридрих Троцендорф (1490—1556), существовало подобие ученического самоуправления. Ученики жили "республикой", избирая "сенат", "консулов", "трибунов", "цензоров". Каждый класс назначал "квестора", который помогал поддерживать дисциплину, и "эфора", ведавшего раздачей еды в трапезной. Глава гимназии носил титул "несменяемого диктатора".

Провинившиеся гимназисты держали ответ перед представителями "республики".

Английские *грамматические школы* и их разновидность - *публичные школы* - относились к тому же типу учебных заведений, что и городские школы и гимназии. Первые публичные школы основаны в конце XIV - первой половине XV в. в Винчестере (1387), Итоне (1449). Школы учреждались на частные пожертвования или королевские субсидии. Здесь обучались дети состоятельных родителей, так как плата за обучение была высокой.

Заметную роль в распространении гуманистического образования сыграла созданная в 1512 г. Дж. Колетом при участии Эразма Роттердамского Лондонская публичная школа. В ее программе записано следующее: "... катехизис на английском языке, изучение наилучшими учениками классической латинской и греческой литературы".

Во Франции в середине XV в. появились *коллежи*. Эти учреждения ведут начало от постоянных дворов для неимущих школяров и стипендиатов. Первые учебные заведения такого типа возникли при Сорбонне и Наваррском университете. Статусом 1452 г. ученикам коллежа вменялось публично экзаменоваться на факультетах университетов. В XVI в. коллежи были платными и бесплатными пансионами и экстернатами. Ученики изучали частично или полностью курс наук соответствующего факультета. Постепенно коллежи выделялись в самостоятельные учебные заведения общего повышенного образования.

В учреждении коллежей участвовали представители католической и протестантской (гугенотской) партий. Так, статус коллежа 1452 г. был разработан кардиналом д'Эстувилем. Основал коллеж и лидер гугенотов - адмирал Колиньи; протестанты учредили в XVI в. несколько коллежей: в Бордо, Вандоме, Меце, Шатийоне.

Масштабы деятельности коллежей росли. Так, в 1627 г. на севере Франции (Париж, Тулуза, Шампань) они насчитывали до 25 тыс. учеников.

В коллеже особое внимание уделялось изучению латинских литературы и языка. Ученики дважды в месяц писали латинские сочинения. Во время каникул им вменялось в обязанность готовиться к очередным конкурсным сочинениям по классической литературе. Религиозное обучение осуществлялось вне стен

учебного заведения. По средам и воскресеньям учащиеся освобождались от занятий для отправления религиозных обрядов.

Среди учреждений такого типа выделялся основанный в Бордо М. Кордьером Гюэньский коллеж (*scola aquitana*). Программа десятилетнего обучения во многом совпадала с программой гимназии Штурма. При изучении классических языков и литературы акцент был сделан не на грамматику, а на разговорную практику. В отличие от германских гимназий учащиеся изучали родной язык. Довольно широко был представлен курс математики.

*Школы иеронимитов (братьев общей жизни)* учреждались религиозными общинами того же названия. К середине XVI в. в Германии, Нидерландах, Франции и ряде других стран насчитывалось до 150 школ иеронимитов. Среди их выпускников - известные деятели эпохи Возрождения, в частности Эразм Роттердамский, Якоб Вимпфелинг, И. Сапидус и др. Школы возглавляли крупные педагоги-гуманисты. Так, широкой популярностью пользовалась просуществовавшая десять лет (1483—1493) и насчитывавшая в лучшие годы до двух тысяч учеников школа Сен-Лебиен в Девентере (Нидерланды) под руководством А. Гегиуса. В школах обучались дети всех сословий. Неимущие могли рассчитывать на бесплатное обучение.

Педагогическая деятельность в школах иеронимитов во многом была направлена на то, чтобы научить учащихся совместно работать и уважать труд. Школы были рассчитаны на шесть-восемь лет обучения. Программа намечалась по образцу городских школ и гимназий. Религиозное обучение сочеталось с преподаванием классических языков и литературы, а также ряда светских наук. Так, в школе Сен-Лебиен систематически изучали латынь, древнегреческий язык, основы математики и юриспруденции, логику, риторику, этику, философию. Содержание учебных дисциплин со временем менялось. Например, поначалу в школах иеронимитов не изучали произведений классических античных авторов. Но в период 1480 - 1525 гг. в программу была включена классическая латынь, и предметом изучения стали произведения Плавта, Теренция, Цицерона, Вергилия, Горация, Сенеки, Саллюстия, Плиния, Ювенала.

Особое место в системе западноевропейского школьного образования XV - начала XVII в. занимали традиционные учебные заведения для дворянства - *дворцовые школы*. Подобные

[учреждения получили распространение в небольших государствах Германии и Италии (в Мейсене, Вероне, Падуе, Венеции, Флоренции). Дворцовые школы своеобразно ответили на новые веяния в педагогической мысли и школьной практике. Враждебность к новому образованию и приверженность идеям Возрождения причудливо сочетались в этих учебных заведениях. Учащихся в дворцовых школах готовили к деятельности на государственном, военном и церковном поприще. Программа была несколько объемнее гимназической и приближалась к университетской.

В лучших дворцовых школах (например, в Мантуе под руководством В. да Фельтре) особое значение придавали умственному и физическому развитию воспитанников, для чего были соединены лучшие традиции рыцарского воспитания и новые идеи гуманистического образования.

В. да Фельтре был приглашен в Мантую для воспитания детей герцога Гонзаго. В числе его воспитанников также оказалось до 80 отпрысков знати и высших сословий Мантуи. Так появилось учебно-воспитательное учреждение *дом счастья*. По суждению В. да Фельтре, воспитание должно содействовать гармоничному развитию "тела, ума и сердца". Поэтому в школе дети много постоянно упражнялись физически: верховая езда, спортивная борьба, фехтование, стрельба из лука, бег, плавание, военизированные игры. Наставники следили за соблюдением воспитанниками правил личной гигиены, умеренности в еде. Девизом умственного образования были слова В. да Фельтре: "Я хочу научить учеников мыслить, а не болтать вздор". А главными предметами программы были классические языки и литература. Предпочтение отдавали чтению и комментированию поэм Гомера, произведений Демосфена, Вергилия, Цицерона. Кроме того, преподавали математику, логику, живопись, музыку, танцы, правила этикета.

Педагогическим новшеством стало совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек. Много внимания уделялось нравственному воспитанию, в основу которого была положена христианская мораль (Витторино да Фельтре лично преподавал богословие). Руководитель "дома" счастья избегал телесных наказаний ("в одной любви заключается радость и достоинство учителя"), стремился пробудить в учениках стремление к самосовершенствованию ("умственному честолюбию").

Б. Гуарини - руководитель школы для знати в Ферраре - считал непременным компонентом школьного обучения не только классическое образование, но и новые языки и литературу, а также естественнонаучную подготовку, что явно шло вразрез средневековой традиции. Оценивая педагогическую значимость подобного образования, Б. Гуарини писал: "Ни одна из отраслей знания не охватывает такого множества предметов, как та ученость, которую я пытался описать". Школа Гуарини давала такое образование. Здесь отдавалось предпочтение занятиям по естественнонаучному циклу, прививались некоторые профессионально-трудовые навыки.

В XVI -XVII вв. прочные позиции в сфере повышенного образования заняли *школы иезуитов*. Орден иезуитов стремился взять на себя воспитание господствующих классов и тем самым влиять на политическую и общественную жизнь Европы.

Первые коллежи иезуитов были открыты в европейских столицах: Вене (1551), Риме (1552), Париже (1561). Обычно плату за обучение не брали, так что у иезуитов могли учиться и талантливые выходцы из низов. В 1600 г. в Европе насчитывалось до 200 коллежей иезуитов. Во Франции, например, в середине XVII в. в одной лишь Иль-де-Франс насчитывалось до 14 тыс. учеников коллежей св. Лойолы.

Знаменитым был коллеж иезуитов Ла Флеш во Франции. У иезуитов обучался цвет католического дворянства. Некоторые видные европейские деятели весьма лестно отзывались о педагогической деятельности ордена св. Лойолы. "Следует брать пример со школ иезуитов, ибо ничего не может быть лучше их", - утверждал английский философ и политик Ф. Бэкон (1561—1626).

Среди воспитанников иезуитов было немало крупных ученых, писателей, философов, политиков (Ж. Боссюэ, Р. Декарт, П. Корнель, Ж.-Б. Мольеридр.). Правда, позже некоторые из них отреклись от своих учителей. Вольтер, например, писал: "Отцы научили меня лишь немного латыни и глупостям". Ему вторит Г. Лейбниц: "Иезуиты в деле воспитания остались ниже посредственности".

Во многом от иезуитов идут традиции жесткой централизации и регламентации школьного дела. Согласно школьным уставам иезуитов 1588, 1599, 1614 гг., генерал ордена назначал ректоров коллежей, которым, в свою очередь, подчинялись префекты, преподаватели и надзиратели учебных заведений. Генералу ордена каждые три года подавался реестр с поименным перечислением учащихся и преподавателей.

Иезуиты сочетали реакционные педагогические установки и довольно эффективные приемы и методы воспитания и обучения. Значительное число учебных заведений св. Лойолы были интернатами. Деятельность иезуитов была направлена на то, чтобы дети забыли своих родителей и полностью подпали под их влияние. Главным принципом жизни в интернате было слепое подчинение авторитету наставника. Чтобы приобрести такой авторитет, предлагались три главных способа: заслужить доверие, заслужить любовь, заставить бояться. Учителю следовало быть бесстрастным судьей. Он должен был заставить ребенка понять, что любой его проступок будет известен и наказан (воздействовать более "страхом бесчестия, нежели наказанием").

В коллежах иезуитов заботились о здоровье учащихся. Здесь ученики занимались гимнастикой, верховой ездой, плаванием, фехтованием. Школьные помещения были просторными, чистыми, хорошо освещенными. Учеников ограждали от перегрузок. Занятия в классах длились не более пяти часов ежедневно. Учебный год был коротким - 180 дней - и прерывался частыми каникулами, праздниками, экскурсиями. Преподаватели предпочитали мягкое обращение с учениками, поручая телесные наказания товарищам провинившихся и специальным "корректорам". Однако в коллежах процветали нездоровое соперничество, взаимная слежка и доноительство.

Школьные уставы объявляли "центром образования" христианство. В коллежах иезуитов особенно сильна была нетерпимость к иным верованиям и убеждениям.

В программу коллежа, рассчитанную на пять лет обучения, входили латинский и греческий языки, античная литература, катехизис на латинском языке, элементы истории, географии, математики, естествознания. Программа распределялась по двум основным циклам: младшие "грамматические классы" и старшие "классы риторики".

Древние языки и литературу учили по трудам античных авторов, особенно Цицерона. Произведения античной литературы также служили для упражнений в красноречии. Гуманистический смысл произведений выхолащивался, поощрялось осуждение в них "нравственно соблазнительного". Обучение истории и географии

было оторвано от национальной почвы. Источником знаний становились преимущественно сведения из древней истории. Иезуиты исходили из убеждения, что знание национальной истории "служит на гибель тому, кто ее изучает". Правда, в конце XVII в. в преподавании истории и географии произошли известные перемены, в частности, стали использовать географические карты с учетом тогдашних открытий.

Однако, в сущности, иезуиты всегда были противниками обновления содержания образования. Лишь в конце XVII в. в коллежах стали давать сколько-нибудь серьезные естественнонаучные знания. До этого природа оставалась для учеников "закрытой книгой". В лучшем случае, как это было в Ла Флеш, преподавали геометрию и искусство фортификации.

Метода обучения была тщательно продумана и регламентирована. Например, при изучении латыни полагалось ежедневно выучить не менее трех-четырёх строк текста. Учебный день начинался с повторения предыдущего урока. Точно так же учебная неделя начиналась с повторения материала предшествующей недели. Новый учебный год открывался обзором пройденного в предыдущем году. Начало занятий в "классах риторики" предварялось кратким повторением материала "грамматических классов". Девизом служил лозунг: "Важнее основательность, чем объем знания".

Излюбленным дидактическим приемом были различные соревнования: пар, групп, младших и старших классов, старост - "декурионов" - и пр.

В XV-XVI вв. продолжала расширяться сеть *университетов*. В XV в. их в Европе насчитывалось до 80, в следующем столетии - уже около 180. Растет и число студентов в отдельных университетах. Так, в университете Лёвена (современная Бельгия) количество записавшихся студентов в 1426—1485 гг. составляло ежегодно в среднем 310 человек, а в 1528—1569 гг. - 622 человека, то есть увеличилось вдвое. А в Саламанкском университете (Испания) в 1600-х гг. насчитывалось ежегодно более 6 тыс. студентов.

Высшее образование стало ареной соперничества представителей уходящей и новой образованности. Созданием новых, реорганизацией действующих университетов занимались римско-католическая церковь, деятели Реформации и Возрождения.

Так, в пределах германских государств в XVI -XVII вв. действовали семь университетов, контролируемых Ватиканом (в Кёльне, Лейпциге, Вене и других городах). Они являлись опорой традиций схоластической образованности. Свои университеты (*studia superiora*) открывал орден иезуитов. Их университетский курс состоял из двух циклов: трехлетнего философского и четырехлетнего теологического. В основе занятий философией лежало изучение аристотелизма в католической интерпретации. Кроме того, в первом цикле в ограниченном объеме изучались математика, геометрия и география.

Из-за тесных связей с феодальной аристократией и католической церковью многие университеты оказались в стороне от гуманистического движения Возрождения.

Первым бастионом Реформации в системе высшего образования в Германии оказался реорганизованный М. Лютером и Ф. Ме-ланхтоном Вюртембергский университет (основан в 1502 г.). Так же как и другие протестантские университеты XVI в. (Марбургский, Кёнигсбергский, Иенский, Гельмштадтский и др.), он был освобожден от контроля Ватикана и подчинялся светским властям.

В Англии наиболее сильное влияние Реформация оказала на университет в Кембридже. Осуществленные У. Тинделем (1484 - 1536) и Х. Латимером (14857 - 1555) преобразования привели к демократизации студенчества, в социальном составе которого заметное место устойчиво заняли представители третьего сословия.

Некоторые университеты превратились в центры образованности в духе Возрождения. Поначалу это были университеты Италии (Павия, Флоренция, Падуа, Милан, Рим). Под влиянием основателей национальной литературы (Данте, Бокаччо, Петрарки) страстью многих сделались культура и искусство античной эпохи.

Цитаделью новой образованности стал Парижский университет, где изучали не только латынь и римскую литературу, но и древнегреческий язык (с 1458 г.). В 40-х гг. XVII в. в программе французских университетов появились сочинения Р. Декарта. В университетах Франции в XVI -XVII вв. существенно изменились методы преподавания истории и географии. Вместо анекдотических и малодостоверных сведений обратились к подлинной науке, используя карты великих географических открытий.

Яркий пример появления высшего учебного заведения на началах идей Возрождения - Страсбургский университет (1621), который образовался из гимназии, а затем академии И. Штурма. Очагами гуманистического образования стал ряд других университетов Германии (во Фрайбурге (1457), Вюртемберге (1502) и др.), Оксфордский университет в Англии. Профессором последнего, например, был Эразм Роттердамский.

## ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ

1. Дайте характеристику педагогических идей европейского Возрождения. Подробно проанализируйте взгляды его представителей.
2. Сопоставьте педагогические идеи римско-католической церкви, Возрождения и Реформации. Найдите в них общее и особенное. Проанализируйте взгляды деятелей Реформации, сыгравших особую роль в сфере образования.
3. Кто возглавлял контрреформацию в школьном деле? Расскажите об этом.
4. Проследите эволюцию церковных школ в Западной Европе в эпоху позднего средневековья.
5. Какие учебные заведения возникли из городских школ? Расскажите о программах, методах этих учебных заведений.
6. Расскажите об эволюции университетов в Европе в XIV-XVII вв.

## ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

- Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В 2-х тт. М., 1994.  
Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль.  
Вып. 1, ч. 1—2. М., 1989—1990.  
*Безрогое В. Г., Мошкова Л. В., Огородникова И. И.* Концептуальная модель историко-педагогического процесса в средневековой Европе//Всемирный историко-педагогический процесс. Концепции, модели, историография. М., 1996.  
История педагогики. Ч. 1, гл. 5. М., 1995.  
*Монтен М.* О воспитании детей//Опыты: В 3-х книгах. Кн. 1 и 2. М., 1979. - С. 135—166.  
*Мор Томас.* Утопия. М., 1953. - С. 117—167.  
Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1, гл. 6. М., 1988.  
*Рабле Ф.* Гаргантюа и Пантагрюэль. Первая книга. Гл. 14, 15, 21 - 24. Л., 1938.  
*Уваров П. Ю.* Университет в средневековом городе//Культура и искусство западноевропейского средневековья. М., 1981.  
*Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк второй/Пер, с нем. М., 1979.  
Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Разд. 2. М., 1981.  
Школа и педагогическая мысль Средних Веков, Возрождения и Нового времени. М., 1991.  
*Эразм Роттердамский.* Похвала глупости. Гл. 13, 14, 32. М., 1991.

## РАЗДЕЛ IV

### ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В НОВОЕ И НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

#### ГЛАВА I

### ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ (СЕРЕДИНА XVII - КОНЕЦ XVIII В.)

#### 1.1. ОБЩИЙ ВЗГЛЯД

В XVII —XVIII вв. педагогика и школа в Западной Европе и Северной Америке развивались в экономических и социальных условиях, переломных для человечества. Социальные институты, идеология феодализма превратились в тормоз для развития воспитания и образования. В противоречие со временем вступала традиция, когда жизненный успех обеспечивали не деловые качества и образованность, а игра обстоятельств и принадлежность к привилегированным сословиям. В результате на вершину власти поднимались люди если не невежественные, то, во всяком случае, не получившие достаточного воспитания и образования.

В недрах феодализма ускорилось формирование новых общественных и духовных ценностей, решительно пересматривалась концепция отношений человека и мира. Наиболее заметная роль в критике сословной школы, разработке прогрессивных педагогических идей принадлежала представителям позднего Возрождения и возникшего в XVIII в. движения Просвещения. Появляется небывалое число педагогических трактатов, в которых выражается стремление сделать личность свободной, посредством воспитания и образования обновить духовную природу человека. Педагогическая проблематика становится одним из приоритетов

научных исследований. Новая педагогическая мысль стремилась превратить педагогику в самостоятельную область исследований, выявить законы педагогического процесса, вытекающие из объективных закономерностей природы и общества.

Новый идеал личности был ориентирован на формирование человека, который постигает окружающую действительность как целостный мир, являющийся частью множества иных миров. Воспитать такого человека можно было только на основе нового знания, необходимого для занятий коммерцией, путешествий и т. д. Такое знание могло даваться лишь на родном языке. Неизбежно следовало интегрировать с этим новым знанием средневековую "школьную премудрость" на латинском языке.

Нидерландская революция (1566—1609), Английская революция (1640 — 1660), война за независимость США (1777 — 1783), Французская революция (1789—1794) — таковы исторические точки отсчета возникновения и развития новой педагогики и школы в XVII-XVIII вв.

#### 1.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ НАЧАЛА НОВОГО ВРЕМЕНИ

Элементы новых социальных отношений, подходов к человеку, воспитанию и обучению исподволь зарождались в недрах феодализма в XIV —XVII в., о чем свидетельствовали Возрождение и Реформация.

В преддверии нового времени (XVII — начало XVIII в.) в духовной сфере постепенно происходит переход от богословско-религиозной к светской аргументации. Как писал Ф. Энгельс, "место догмы, божественного права заняло право человека".

XVII столетие было временем рационализма и индивидуализма, выразившихся в соответствующем осмыслении природы человека и его воспитания. В этот период нарастает роль образования в процессе вхождения личности в общество, что также получило отражение в педагогической мысли. В отличие от прежней гуманистической образованности новая педагогическая мысль основывала свои выводы на данных экспериментальных исследований. Все более очевидной становилась роль естественнонаучного, светского образования. Яркий пример проявления указанных тенденций — творчество ряда мыслителей.

Так, английский ученый *Френсис Бэкон* (1561 - 1626) целью научного познания считал освоение сил природы путем последовательных экспериментов. Провозгласив власть человека над природой, Ф. Бэкон вместе с тем видел его частью окружающего природного мира, т.е. фактически признавал принцип природосообразного познания и воспитания.

Немецкий педагог *Вольфганг Ратке* (1571 - 1635) также отстаивал природосообразность обучения, которую трактовал как дедуктивное движение от простого и известного к сложному и непознанному. В работе "Всеобщее наставление" Ратке проводил мысль о создании демократических учебных заведений. Он подчеркивал необходимость педагогических знаний для каждого человека как условия счастливого существования. Ратке создал новую науку - методологию образования. Он установил критерии, по которым

следовало строить научные педагогические исследования и определять содержание образования. Он расширил предмет дидактики как науки о формировании личности.

Новый взгляд на природу и человека с особой силой выразил французский философ *Рене Декарт* (1596—1650). В отличие от сенсуализма Ф. Бэкона и Я. А. Коменского, Р. Декарт воспринимал природу как некий механизм, законы которого можно постичь лишь разумом.

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

В ходе воспитания, считал Декарт, необходимо преодолевать издержки детского воображения, при котором предметы и явления видятся не такими, какие они есть на самом деле. Подобные свойства ребенка противоречат нормам нравственности, утверждал он, когда писал: "Мы столько раз испытывали в нашем детстве, что, плача, приказывая и пр., мы подчиняем себе наших кормилиц и получаем вещи, которых желаем, так что незаметно приобретаем убеждение в том, что мир существует только ради нас и что все принадлежит нам".

Будучи убежден в нравственном и интеллектуальном вреде детского эгоцентризма, Декарт советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений (самостоятельного и верного осмысления собственных поступков и окружающего мира).

Среди педагогов начала нового времени особое место занимает чех *Ян Амос Коменский* (1592 - 1670). Философ-гуманист, общественный деятель, ученый занял видное место в борьбе против отживших и отживавших средневековых норм в науке и культуре, в воспитании и образовании. Я. А. Коменского по праву можно назвать отцом современной педагогики. Он одним из первых попытался отыскать и привести в систему объективные закономерности воспитания и обучения, решить вопросы, на которые не смогла дать ответа прежняя педагогика.

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

Начавшаяся в 1618 г. тридцатилетняя война в Европе навсегда прерывает сравнительно спокойную педагогическую деятельность Я. А. Коменского. В результате репрессий, которым подверглись протестанты со стороны римско-католической церкви и Габсбургской монархии, община "чешских братьев" вынуждена была покинуть родину. В 1628 г. Коменский начал жизнь скитальца. Вместе с общиной он перебирается в Лешно (Польша), где находится с перерывами около двадцати восьми лет. За эти годы Я. А. Коменский посетил Англию, Швецию, Венгрию, Нидерланды. В Польше Я. А. Коменский попытался осуществить ранее задуманную реформу латинской школы. В Лешно им написан ряд школьных учебников, в которых ставилась задача дать детям це-

лостную картину мира, закончено наиболее крупное педагогическое сочинение - "Великая дидактика".

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

В "Великой дидактике" сформулированы сенсуалистские педагогические принципы. Коменский призывает обогащать сознание ребенка, знакомя с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно его теории эволюции, в природе, а следовательно, и в воспитании не может быть скачков. "Все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо природе вещей", - гласит надпись на фронтисписе "Великой дидактики". В трактате проводится мысль о том, чтобы поставить знание закономерностей педагогического процесса на службу педагогической практике, призванной обеспечить быстрое и основательное обучение, в результате которого личность оказывается носителем знаний и умений, способной к духовному и нравственному совершенствованию. Для Коменского образованность, следовательно, не является самоцелью. Он подчеркивал, что она приобретает и для того, чтобы "сообщать другим" образование и ученость.

В 1641—1642 гг. чешский педагог активно сотрудничает с последователями Ф. Бэкона в Англии. Он разрабатывает обширные планы совершенствования общества посредством реформ школы. В Швецию Коменский отправился в надежде получить помощь в борьбе против Габсбургов. В обмен на такую поддержку он предложил свои услуги в подготовке учебников для шведских городских школ.

Не оставил своих педагогических замыслов Я. А. Коменский и во время пребывания в венгерском городе Шарошпатоке в 1650 - 1654 гг. Здесь он, однако, столкнулся с ситуацией, которая заставила его оставить на время обширные планы улучшения образования. В условиях почти поголовной неграмотности

в Венгрии следовало решать более скромные задачи, и Коменский направляет свои усилия прежде всего на организацию первоначального обучения. Он предлагает новые формы обучения и преподавания. В Венгрии ученый издает ряд педагогических со-

чинений. В Шарошпатоке он завершает труд "Мир чувственных вещей в картинках", пишет несколько школьных пьес, создает школу. В Венгрии чешский педагог сумел лишь отчасти осуществить свои планы совершенствования школьного дела.

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

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

Педагогика Я. А. Коменского выражает общее философское видение мира. Его мировоззрение складывалось под влиянием идейных потоков, которые в значительной мере исключали друг друга: античной философии, протестантизма, идей Возрождения. Взгляды Я. А. Коменского представляли собой своеобразное

сочетание новых и уходящих идей, но чаша весов неизменно склонялась в сторону прогресса и гуманизма.

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

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

Главным методом воспитания в то время было подчинение (безусловное) воспитанника, т.е. решающими в развитии личности оказывались внешние обстоятельства, формирующие личность по своим законам, независимым от потенциала, активности самого ребенка. Коменский провозгласил понимание, волю и деятельность воспитанника как основные составляющие педагогического процесса.

Природосообразность в воспитании означала для чешского ученого признание природного равенства людей. Люди наделены

природой одинаково, они в равной степени нуждаются в возможно более полном умственном и нравственном развитии, которое несомненно принесет пользу человечеству. Таким образом, их права на образование равны. Провозглашая равенство людей от природы, Коменский отнюдь не отрицал индивидуальности задатков каждой личности.

Считая, что детям присуща склонность к труду, чешский педагог усматривал цель воспитания в удовлетворении этого влечения. Такая задача может быть решена при соблюдении определенной последовательности обучения: вначале посредством чувств дети должны ознакомиться с окружающими

предметами и явлениями, затем усвоить образы окружающего мира и, наконец, научиться активно действовать с помощью рук и речи, опираясь на приобретенные знания, умения и навыки.

Принцип природосообразности получил последовательное выражение в дидактике Я. А. Коменского, прежде всего в идее подражания природе (т. п. *естественный метод образования*). Эта идея предполагает приведение в соответствие педагогических законов с законами природы. Используя этот принцип, в работе "Выход из школьных лабиринтов" ученый рассматривает четыре стадии обучения, основанные на единстве законов природы и воспитания: первая — автопсия (самостоятельное наблюдение); вторая — автопраксия (практическое осуществление); третья — автохресия (применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах); четвертая — авто-лексия (умение самостоятельно рассказать о результатах своего труда).

Формулируя правила учебного процесса, Коменский ставит цель обеспечить простое и основательное обучение, отвергает вер-бализм, предлагает идти в преподавании от реального.

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

Фундаментальной идеей педагогики Я. А. Коменского является *пансофизм*, т.е. обобщение всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания через школу на родном языке до всех людей независимо от общественной, расовой, религиозной принадлежности. Великий мыслитель видел корень зла в невежестве или искажении знаний и мечтал о приобщении человечества к всеобщей мудрости, подлинному знанию — пансофии.

В своей утопии "Лабиринт света и рай сердца" (1625) он изобразил человека путником, проходящим по лабиринту жизни. Чтобы достойно и успешно пройти такой лабиринт, человек должен приобрести приносящее общественную пользу образование. Продолжая размышлять о необходимости такого образования, Я. А. Коменский писал спустя четверть века в трактате "О развитии природных дарований": "Кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям". Его педагогика противостояла схоластическому воспитанию. Бичуя бессистемность обучения, пустословие и грубость, господствовавшие в школе, Я. А. Коменский стремился к формированию благочестия, самостоятельного, деятельного мышления, способности к разнообразному труду.

Я. А. Коменский отстаивал гуманистическую программу школьного дела. Он отдал всего себя превращению учебного заведения из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний, подавления детей в храм разумного, приносящего радость воспитания и обучения. Чешский педагог видел школу исполненной красоты, любви и внимания к детям. Идеальная школа должна была стать "лабораторией" подготовки гуманных людей, обученных эффективно действовать на "поприще труда". Школа виделась Коменскому как заведение непрестанных умственных усилий учащихся, соревнования умов и дарований, борьбы за искоренение нравственных пороков. Разумно организованное обучение, считал ученый, требовало от наставника и воспитанника усилий на пределе их возможностей.

Я. А. Коменский удивительно современен. И это видит всякий, кто обращается к его педагогическому наследию. Ему принадлежит заслуга привнесения в педагогическую мысль кардинальных новых идей, оплодотворивших ее развитие на века вперед. Коменский наметил стройную систему всеобщего образования. Он поставил вопросы об общенациональной школе, плановости школьного

дела, соответствии ступеней образования возрасту человека, обучении на родном языке, сочетании гуманитарного и научно-технического общего образования, классно-урочной системе.

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

### **1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ПРОСВЕЩЕНИЯ**

Эпоха Просвещения в Западной Европе и США длилась с последней трети XVII до конца XVIII в. Представители этого неоднородного идейного течения сходились на критике сословного воспитания и образования, выдвигали новые идеи, пронизанные стремлением приблизить школу и педагогику к менявшимся социальным условиям, учитывать в процессе воспитания природу человека.

Педагогическая мысль Просвещения приняла эстафету эпохи Возрождения и поднялась на новую ступень. Идеи Просвещения оказались ориентиром, который брался в расчет их сторонниками и противниками при реорганизации школы в XVII — XVIII вв. Движение Просвещения развивалось в соответствии с национальными условиями.

В Северной Америке прогрессивные педагогические идеи пропагандировали крупнейшие законодатели Т. Джефферсон (1743 — 1826), Дж. Вашингтон (1732—1799), Б. Франклин (1706—1790), видевшие в просвещении общества путь его преобразования.

Т. Джефферсон полагал, что распространение просвещения послужит укреплению республиканских институтов, и поэтому решительно выступал за всемерное развитие системы образования. Б. Франклину

принадлежала инициатива разработки плана обеспечения регулярного посещения неграми школ, создания нового типа учебного заведения, где бы нашли выражение связи обучения с потребностями науки и культуры. Верой в образование проникнуты слова *Дж. Вашингтона*: "Знание в каждой стране служит самой надежной основой благополучия".

В Англии педагогические идеи Просвещения были развиты плеядой мыслителей: Дж. Мильтоном (1608 — 1674), У. Петти (1623—1687), Дж. Локком (1632—1704), Д. Беллерсом (1654—1725), Т. Пейном (1737—1809), Дж. Пристли (1733—1804) и др. Многие из них настаивали на ликвидации сословной школы и создании демократической системы образования. Так, *Д. Беллерс* разработал проект изменения общества путем трудового воспитания всего народа, предложив для этого учреждать колледжи, в которых подростки и юноши — выходцы из всех социальных слоев — воспитываются в духе трудолюбия. Соответствующий план изложен в сочинении Беллерса "Предложения об учреждении трудового колледжа". Демократическую идею бесплатного всеобщего обучения выдвинул *Т. Пейн* в работе "Права человека". Творчество философа и педагога *Джона Локка* (1632 — 1704) составило заметный этап в развитии новых идей воспитания и обучения подрастающего поколения. В его трудах, прежде всего в педагогическом трактате "Мысли о воспитании" и философском сочинении "Об управлении разумом", ярко выражены важные передовые педагогические устремления времени. В этих трудах представлены идеи светского, обращенного к жизни образования. Выходец из семьи адвоката, питомец и преподаватель Оксфорда, Дж. Локк отлично знал работы выдающихся философов и естествоиспытателей своего времени. Так, он с особым интересом изучал взгляды Ф. Бэкона и Р. Декарта.

Представления Дж. Локка о воспитании складывались в контексте его общепедагогических воззрений, на основе собственных наблюдений как наставника детей в дворянских семьях.

Дж. Локк по-своему подошел к решению коренных вопросов педагогики: о факторах развития личности и роли воспитания, цели, задачах, содержании образования, методах обучения. Им разработаны приемы и способы развития мышления человека.

В отличие от картезианства, отправная формула которого "я мыслю — следовательно, существую" означала критику чувственного опыта как критерия познания, Локк утверждал, что человеческое знание является прежде всего следствием внешнего чувственного опыта. По теории Локка, у человека нет врожденных представлений и идей. Он появляется на свет, будучи "чистой доской" (*tabula rasa*), готовый воспринимать окружающий мир посредством своих чувств, через внутренний опыт — рефлексии.

Конечную цель воспитания Локк представлял в обеспечении здорового духа в здоровом теле ("вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире"). Все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны. Но при этом назывались определенные приоритеты. Так, умственное развитие должно подчиняться формированию характера. Нравственность человека Локк ставил в зависимость от воли и умения сдерживать свои желания. Становление воли происходит, если ребенка приучают стойко переносить трудности (для этого необходимо постоянно закалывать и физически упражнять), поощряют его свободное, естественное развитие, принципиально отвергая унижительные физические наказания (исключения делались лишь в случае дерзкого и систематического неповиновения).

В набор дисциплин и занятий полноценного воспитания и обучения Дж. Локк включал латинский и французский языки, арифметику, геометрию, географию, историю, танцы, фехтование. Получавшему такую подготовку юному джентльмену необходимо было преподавать также навыки социального поведения — "хорошие манеры и знание света".

Дж. Локк придавал воспитанию и обучению огромное значение. "Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть — добрыми или злыми, полезными или нет, — благодаря воспитанию. Оно-то и создает огромную разницу между людьми".

Отвергая природную предрасположенность к воспитанию, Дж. Локк был убежден в целесообразности социальной (сословной) детерминации школьного образования. Вот почему он оправдывает разные типы обучения: полноценное воспитание джентльменов, т.е. выходцев из высшего общества, и ограниченное поощрением трудолюбия и религиозности воспитание неимущих.

Сохранив приверженность традициям сословного воспитания, Дж. Локк вместе с тем размышлял и о практической направленности обучения — "для деловых занятий в реальном мире". Но он далек от утилитарного понимания полезности обучения. Обучение, по Локку, — это процесс формирования общественных и нравственных устоев личности.

В конце XVIII в. группа немецких педагогов во главе с *И. Г. Фихте* (1762 — 1814), вдохновленная идеалами Просвещения, выступила с рядом проектов, которые могли, по их убеждению, способствовать объединению и демократическому обновлению Германии. Создания единой светской школы, общественно полезного обучения граждан требовали увлеченные идеями Просвещения теоретики национального воспитания и неогуманизма (Ф.-А. Вольф (1759—1824), В. Гумбольдт (1767—1835) и др.), представители педагогического движения филантропинизма (И. Б. Базедов (1724—1790), Х. Г. Зальцман (1744—1811), И. Г. Кампе (1746—1818) и др.).

Так, *И. Г. Кампе* весьма отчетливо провозглашал идеи независимости школы от государства, поощрения здорового соперничества между учебными заведениями. Исходя из убеждения о том, что общество должно соблюдать права каждого человека и дать ему возможность свободного развития, Кампе указывал на правомерность свободы совести в школе, в частности непопустимость обязательного религиозного

обучения, а также необходимость распространения любых наук и искусств, которые не наносят вреда обществу.

*Ф.-А. Вольф* уделял особое внимание реорганизации гимназии как типа среднего учебного заведения. По его суждению, гимназия должна одновременно давать "практически полезные и необходимые знания", т. е. "современное" образование, и знание древних языков и литературы — "классическое" образование.

Основатель педагогического течения филантропинизма *Иоганн Бернгард Базедов* исходил из того, что общественные изменения тесно связаны с переменами в школьном деле. Главный порок традиционной школы он видел в недоступности детскому сознанию значительной части учебного материала, авторитарно-жестокое отношение к детям. Его совершенно не устраивал отрыв школы от потребностей жизни: "Природа! Школа! Жизнь! Если между ними тремя царят дружба и согласие, то человек становится тем, чем он должен быть... Однако если природу изгоняют из школы, а в жизни насмеваются над школой, то человек вырастает тройным уродом: три головы, шесть рук, и все они в непрерывной ссоре".

Поставив на первый план необходимость увязать школьное воспитание и обучение с жизнью, Базедов следующим образом формулирует основную цель воспитания: "... Подготовить детей к общепользительной, патриотической и счастливой жизни... Важное звание, богатый доход, ученость, ловкость движений и приятные манеры — все это такие преимущества, о приобретении которых детьми следует заботиться только при том условии, если не будет нанесен вред главной цели".

Базедов полагал, что идеал воспитания полезного и счастливого человека — одно целое. Подобный идеал тесно увязан с идеей гармонии умственного образования, физического и нравственного воспитания. При этом на главное место выдвигалось нравственное становление личности. Базедов писал в "Книге методов", что прекрасно образованный человек, не будучи воспитан, рискует совершать аморальные поступки. В процессе нравственного воспитания особая роль отдавалась труду, работе, под которыми понимались любые занятия, которые предписаны ребенку.

Главным средоточием идей Просвещения оказалась Франция. Предшественниками этого движения во французской педагогике явились прежде всего Франсуа Фенелон (1651 — 1715) и Шарль Роллен (1661—1741).

Известный церковник, автор педагогического романа "Телемак", *Ф. Фенелон* на закате жизни перешел в оппозицию к абсолютистскому режиму. Сравнительно демократические взгляды отразились в педагогических суждениях Фенелона. Он отвергал в воспитании авторитарность, полагал необходимым обеспечить естественное, свободное развитие ребенка. Фенелон — один из первых педагогов нового времени, оставивший размышления о женском образовании — трактат "Воспитание девиц" (1680). Он считал, что необходимо не только давать женщине некое образование, но и формировать ее нравственно как будущую мать, на которую лягут заботы о воспитании детей.

Отвергая жесткое воспитание, Фенелон полагал, что в раннем детском возрасте следует умело сочетать нежность и ласку, одновременно приучая детей к терпению. Фенелон советовал не потакать привычке детей "поспешно судить обо всем и говорить о вещах, о которых у них совсем нет ясного представления". Он предостерегал от чрезмерного восхищения ребенком, поскольку это поощряет эгоизм и самолюбование.

Одним из наибольших недостатков обучения Фенелон считал отсутствие в нем привлекательности для детей: "Приятное допускают только в удовольствиях, а все неприятное выпадает на долю учения. Что же остается делать после этого ребенку, как не ожидать с нетерпением конца этим занятиям и с жадностью стремиться к этим развлечениям?" Чтобы покончить с таким пороком, предлагалось чередовать игру и учебу, избегать чрезмерной назидательности при изучении учебного материала.

В нравственном воспитании Фенелон выделял прежде всего необходимость приучения к честности и искренности "Не бойтесь снисходить к их (детей) маленьким слабостям, чтобы внушить им храбрость говорить о них".

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

Ш. Роллену удалось в известной мере обобщить накопленный позитивный опыт школьного образования. Его творчество оказалось важным источником педагогики нового времени. Не случайно позже Ж.-Ж. Руссо упомянет "доброе Роллена" как одного из своих предшественников.

В основном труде Ш. Роллена "Трактат об образовании" (1728) кодифицированы тогдашние нормы школьного обучения и воспитания. Он допускал совместное воспитание детей до 6—7-летнего возраста; затем предлагал для девочек особую программу занятий: французский язык, четыре правила арифметики, домоводство, уроки религии, светских манер и краткий курс отечественной истории. В программе главное место отдавал родному языку. Обучение в начальных школах бедняков предлагал начинать с уроков французского языка. В коллеже советовал продолжить заниматься французским языком и литературой, изучать античную литературу и языки, начала<sup>4</sup> естествознания и математики. В программу элементарного обучения включал занятия "физикой" — наблюдения за природой, знакомство с простейшими предметами (бумага, хлеб, нож и пр.). По его мнению, выпускник коллежа должен приобрести "способность действовать". Роллен придавал особое значение морализаторским беседам с использованием примеров из биографий "великих духом" людей. Ведущая роль в воспитании отводилась наставнику.

Одной из целей представителей французского Просвещения была борьба с феодальными идеями и институтами воспитания и образования. Ее начало связано с публикацией "Духа законов"

(1748) *Ш. Л. Монтескье* (1689- 1755). Монтескье выдвинул следующую программу: формирование подрастающего поколения на идеалах конституционного государства, неприятие деспотии абсолютной монархии, замена сословной школы системой демократического, национального образования, где каждый юный гражданин приобщается к знаниям.

Французское Просвещение дало миру "Энциклопедию" — свод знаний эпохи, имевший просветительский, педагогический смысл. В сущности, этот огромный труд предназначался для воспитания целого поколения в духе новых идеалов. В этом документе предлагались иные определения целей, содержания воспитания и обучения. Энциклопедисты верили в природные силы человека, стремились формировать его в полезном для общества направлении, развивать способности каждого. Общая идея энциклопедистов — заменить догматическое, оторванное от жизни образование воспитанием нового человека. Сделав вывод о равенстве выходцев из всех слоев, они предлагали планы просвещения третьего сословия.

У читающей Франции оказались на руках книги просветителей. Это имело большое значение для грядущих социальных изменений, в том числе в сфере воспитания и образования.

Французские просветители признавали решающую роль воспитания и образования в становлении и судьбе личности. Вот почему, например, *Дени Дидро* (1713 — 1784) утверждал, что если предоставить сыну расти так, "как растет трава", то, "когда этот маленький дикарь вырастет... к ребячьей глупости прибавятся буйные страсти 30-летнего мужчины".

Если Д. Дидро, размышляя о воспитании и образовании, рассматривал их как равнодействующую силу между индивидуальным и социальным, то несколько иначе смотрел на проблему общественных и природных факторов в воспитании *Клод Анри Гельвеций* (1705 — 1771). В трактате "Человек" (1773) он называет ребенка "материалом" для "лепки" задуманного воспитателем. В отличие от Дидро Гельвеций не разделял диалектического понимания становления личности. Но ему нельзя отказать в решимости перестроить образование в демократическом духе, в частности, посредством индивидуализации обучения ("людям, обладающим различиями в интеллекте, необходимо и различное образование").

С критикой учения о врожденном характере результатов воспитания выступал и *Вольтер* (1694 — 1778). Он писал, что человек "всецело определяется воспитанием, примерами, правительством, под власть которого он попадает, наконец, случаем, что направляет его либо в сторону добродетели, либо в сторону преступления".

Французские просветители возлагали большие надежды на общественное образование, объявив его главным приоритетом социального прогресса. Они планировали создать благоприятную учебно-воспитательную среду, обеспечить для решения соответствующих педагогических задач сотрудничество школы и общественности. Предлагалось внести изменения в программы и принципы обучения в духе таких планов. Так, *Этьен Кондильяк* (1715 — 1780) полагал, что содержание школьного образования должно следовать "историческому порядку открытий человечества", поскольку школьнику необходимо мысленно пройти тот же путь, что прошло человечество, будучи максимально самостоятельным и инициативным.

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

Д. Дидро, напротив, решительно настаивал на принципе доступности общего образования. Он оставил подробный проект бесплатной, обязательной, открытой всем социальным слоям школы. В этой связи в работах Дидро "План университета для российского правительства" (1775), «Систематическое опровержение книги Гельвеция "Человек"» (1773—1774), "Публичные школы" (1773—1774) поставлены важные педагогические вопросы. Д. Дидро пришел к выводу, что учитель не должен пренебрегать природными различиями детей. Придавая огромное значение воспитанию, Д. Дидро тем не менее не считал его всемогущим. Он полагал, что прекрасные задатки присущи представителям всех

сословий. Более того, будучи сыном простого мастерового, Дидро был убежден, что "гений, таланты, добродетели скорее выйдут из хижин, чем из дворцов".

Французские просветители, предлагая реформы воспитания и обучения, обращали особое внимание на совершенствование тогдашнего заведения общего образования — коллежа. Они высказывались за гражданское, в духе конституционализма, воспитание учеников этого учреждения. Вольтер, в частности, писал: "Надо надеяться, что французы наконец изучат публичное право., которое им никогда не преподавали".

Предлагалось расширить в коллеже программу естественнонаучного образования, сократив одновременно объем преподавания древних языков и литературы. Так, Д. Дидро, задумав такую реформу, советовал концентрировать обучение в каждом учебном году по определенному разделу школьной программы: математике, механике, астрономии, естествознанию и физике, химии и анатомии, логике и грамматике, античным языкам и литературе. Параллельно предусматривались три центра образования:

философия, мораль, история, география; рисование и начала архитектуры; музыка, фехтование, танцы, верховая езда, плавание.

В когорте представителей французского Просвещения, безусловно, выделяется фигура *Жан-Жака Руссо* (1712 — 1778). Философ, писатель, композитор, Ж.-Ж. Руссо стоит в ряду великих педагогов.

Судьба не была снисходительной к Руссо. Сын часовщика из Женевы, он перепробовал множество профессий: ученика нотариуса, гравера, слуги, секретаря, домашнего учителя, преподавателя музыки, переписчика нот. Не получивший систематического образования, но обладавший неумемной страстью к самосовершенствованию, Ж.-Ж. Руссо стал одним из наиболее просвещенных людей эпохи.

В 1741 г. Ж.-Ж. Руссо впервые попадает в Париж. За его плечами остались странствия (чаще пешком) по дорогам Швейцарии, Италии, Франции. Во французской столице Руссо знакомится с авторами "Энциклопедии" Д. Дидро, Д'Аламбером, Э. Кон-дильяком, П. Гольбахом, К. Гельвецией. По просьбе Д. Дидро он пишет для "Энциклопедии" статьи, посвященные музыке и политической экономии. В дружбе и вражде с деятелями французского Просвещения и протекала в дальнейшем значительная часть

жизни Ж.-Ж. Руссо. Он был среди тех, кто наиболее последовательно и решительно настаивал на демократической педагогической программе Просвещения.

Ключ к педагогическим идеям Ж.-Ж. Руссо — дуалистическое, сенсуалистское мировоззрение мыслителя. Отвергая религию, философ предполагал наличие некоей внешней силы — творца всего сущего. Ж.-Ж. Руссо выдвинул идею естественной свободы и равенства людей. Он мечтал устранить социальную несправедливость путем искоренения предрассудков, отводя тем самым обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных перемен.

У Ж.-Ж. Руссо органично связаны педагогические воззрения и размышления о справедливом переустройстве общества, где любой найдет свободу и свое место, что принесет счастье каждому человеку. Центральный пункт педагогической программы просветителя — *естественное воспитание* — предполагает такое изменение общества и индивида.

Проблемы воспитания заинтересовали Руссо уже в начале жизненного пути. В письме отцу (1735) он признался в особом влечении к поприщу воспитателя. Спустя пять лет Ж.-Ж. Руссо служил в Лионе у местного судьи Мабли домашним учителем пятилетнего Жана-Антуана и шестилетнего Сент-Мари. Он изложил ему свои взгляды, которые позже оформил в виде трактата "Проект воспитания де Сент-Мари" (1743—1745).

"Проект..." свидетельствует о глубоком знании Ж.-Ж. Руссо педагогической мысли Франции. В трактате нашли отражение идеи Ш. Роллена, К. Флери, Ф. Фенелона, других предшественников и современников Руссо, выступивших за обновление методов обучения и воспитания. Ж.-Ж. Руссо резко осудил схоластическую школу, дал рекомендации относительно преподавания естественнонаучных предметов. Обратившись к уже известным идеям, он выступил как самостоятельный и оригинальный мыслитель. Так, он дал оценку суждениям Ф. Фенелона о формах обучения, авторитете наставника, сотрудничестве учителя и родителей. Автор "Проекта..." считал нравственное воспитание главной и первоочередной педагогической задачей: "... сформировать сердце, суждение и ум, и именно в том порядке, в каком назвал их".

Переломным для Ж.-Ж. Руссо оказался 1749 г. На тему, предложенную Академией Дижона, им был написан трактат "Способ-

[ствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?]", с'Франция и Европа увидели в Ж.-Ж. Руссо сильного и не-' ординарного философа и педагога. В трактате страстно обличался старый общественный уклад как противоречащий природе человека, рожденного добрым, счастливым и равноправным. В этом сочинении Руссо резко выступил против социальной несправедливости, дав понять, что подлинно гуманный человек может быть воспитан лишь в условиях радикальных общественных перемен. Еще больший успех принесло Руссо "Рассуждение о проис-хождении и основаниях неравенства между людьми", также на-' писанное на соискание премии Дижонской академии (1774). В трактате доказывалось, что человек создан на началах удивительной гармонии, но общество разрушило эту гармонию и принесло ему несчастье.

Творческий взлет Ж.-Ж. Руссо пришелся на 1756—1762 гг. В эти годы он жил в предместье Парижа, пользуясь покровительством крупных аристократов и зарабатывая на жизнь переписыванием нот. В этот период им написаны "Юлия, или Новая Элоиза", "Об общественном договоре", "Эмиль, или О воспитании", "Письма о морали" и другие произведения, сделавшие Руссо знаменитым не только во Франции, но и за ее пределами.

В "Письмах о морали", написанных в 1758 г. и открывающих цикл этих работ, поставлен фундаментальный вопрос о сущности человеческой личности. Руссо-гуманист провозглашает природную доброту человека, с учетом которой предлагает воспитывать детей. Он по-своему интерпретирует картезианское суждение о дуализме человеческой сущности. Человеку дана свобода выбора — следовать природе или идти наперекор ей. Такая свобода — исходное условие становления личности, одновременно благо и зло, пишет Руссо.

В том же году Ж.-Ж. Руссо завершает "Юлию, или Новую Элоизу". В романе осуждаются пороки и предрассудки общественного уклада, высказаны интересные соображения относительно воспитания человеческих чувств. По сути, в романе сформулирована программа т. н. *сентиментальной педагогики*.

Герои "Новой Элоизы" среди прочего обсуждают и педагогические проблемы, и в результате роман превращается в трактат о воспитании на началах гуманизма, бережного отношения к природе человека.

Важное место в творчестве Ж. — Ж. Руссо занимает "Общественный договор" (1760). В нем развиты идеи происхождения и сущности государства, неотчуждаемости суверенитета народа, социальных и природных детерминант становления человека. Социально-политические и философские идеи тесно увязаны с педагогическими. Решая вопрос о достижении человеком гармонии природного (естественного) и социального (гражданского), Ж.-Ж. Руссо утверждает, что, если общество безнравственно и противоречит природе человека, оно уродует его. Возможно и иное, когда общественная среда, хотя и несущая всегда известный ущерб естеству индивида, тем не менее может и должна формировать вторую (гражданскую) природу личности.

"Новая Элоиза" и "Общественный договор" — пролог к главному педагогическому труду Ж.-Ж. Руссо — "Эмилю" (1762). Работа над этими сочинениями фактически шла одновременно. Вот почему Руссо писал, что "Общественный договор" и педагогический роман составляют "одно целое". "Эмиль, или О воспитании" — своеобразная расшифровка сочинений Руссо, в которых затронута педагогическая проблематика. В нем даны ответы на вопросы, поставленные в "Новой Элоизе" и "Общественном договоре".

Роман "Эмиль" отразил общее мировоззрение Руссо, где педагогика — важная, но не единственная сфера. Руссо критически освоил и переработал достижения французской педагогики и педагогической мысли европейской цивилизации начиная с античности до эпохи Возрождения и Просвещения (Сократ, Платон, Катон Старший, Плутарх, Сенека, Д. Локк, Ф. Рабле, М. Монтень, Р. Декарт, А. Р. Ж. Тюрго, Ш.-И. Де Сен-Пьер, Ш. Роллен, Ф. Фенелон, К. Флери и др.). Руссоистская программа внятно напоминает суждения М. Монтеня о ненасильственном воспитании, Д. Локка и Ф. Рабле — о физическом воспитании, А. Тюрго — о природной доброте человека, Сен-Пьера — о нравственном воспитании и т. д.

В "Эмиле" Руссо подверг критике существовавшую практику организованного воспитания ("Я не вижу общественного воспитания в тех смешных заведениях, которые зовут коллежами"). Он показал кастовость, ограниченность, неестественность воспитания и обучения в сословных школах, говорил об антигуманности воспитания в аристократической среде, где ребенок обычно находился под присмотром гувернера, или в пансионате, будучи оторван от родителей.

Одновременно Руссо в духе своей теории естественного права изложил проект воспитания нового человека.

Герой романа Эмиль — некий символ, носитель идеи. Этим Сложно объяснить те парадоксальные ситуации, в которые помещает своего героя Руссо. Подобный прием помогает четко отмежеваться от традиционного воспитания и обучения и одновременно более прозрачно изложить собственные педагогические воззрения. Поэтому роман менее всего следует рассматривать как практическое пособие по воспитанию.

Полагая, что естественное состояние является идеалом, Ж. — Ж. Руссо предлагает нацелить воспитание на такой идеал, сделав его естественным или природосообразным. Главным естественным правом человека Руссо считал право на свободу. Вот почему он выдвинул идею *свободного воспитания*, которое следует и по-Ногает природе, устраняя вредные влияния. В связи с этим Руссо (Выступал против авторитарного воспитания).

Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди, общество. Каждый из этих факторов и выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства; люди учат, как ими пользоваться; общество обогащает опыт. Все вместе эти факторы обеспечивают естественное развитие ребенка. Задача воспитателя — привести в гармонию действие этих сил. Наилучшим воспитанием Руссо полагал прежде всего самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта мог быть приобретен к двадцати пяти годам, возрасту возмужания человека, когда он, будучи свободным, может стать полноправным членом общества.

Великий гуманист выступал за превращение воспитания в естественный, активный, исполненный оптимизма процесс, когда ребенок живет в радости, самостоятельно слушая, осезая, наблюдая мир, духовно обогащаясь и удовлетворяя жажду познания. Под *естественным воспитанием* Ж.-Ж. Руссо понимал развитие ребенка, с учетом возраста, на лоне природы. Общение с природой укрепляет физически, учит пользоваться органами чувств, обеспечивает свободное развитие. При естественном воспитании, следуя детской природе, отказываются от ограничений, установленных волей наставника, отучают от слепого повиновения, соблюдают непреложные природные законы. При этом отпадает необходимость неестественных, искусственных наказаний. На смену им приходят естественные последствия неверных поступков ребенка. Слабого, нуждающегося в поддержке и помощи ребенка постоянно должен опекать наставник.

Естественное воспитание, по Руссо, — это живительный процесс, в котором, с одной стороны, учитывают детские склонности и потребности, а с другой — не упускают из виду необходимость готовить ребенка к общественным отношениям и обязанностям. Внутренней мотивацией этого педагогического процесса становится стремление ребенка к самосовершенствованию.

Составной частью концепции естественного развития ребенка являются идеи т. н. *отрицательного воспитания*, которое предполагает известные ограничения педагогического процесса. Так, предлагалось не

спешить в интеллектуальном и нравственном воспитании, отодвигая достижение их главных целей на поздние периоды детства, отрочество и юность.

В задачи воспитания Ж.-Ж. Руссо включил развитие системы органов чувств как фундамента формирования личности. Педагог-сенсуалист полагал, что материальной предпосылкой мышления является сенсорика, которая нуждается с раннего детства в постоянных упражнениях.

Руссо отводил особое место физическому воспитанию как средству гармонизации отношений человека с природой и социальным окружением, как фактору преодоления пагубных наклонностей, формирования нравственно чистых идеалов и помыслов, становления всего организма. Говоря о физическом воспитании, Руссо отказывается от идеи отрицательного воспитания, советуя с раннего возраста проводить интенсивную физическую закалку ребенка, подвергая его определенному риску.

Методика и рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни в среде, близкой природе и ручному труду.

Сами идеи Руссо о трудовом воспитании и обучении носили новаторский характер. Ручной труд (огородничество, столярное, кузнечное дело и пр.) провозглашался незаменимым средством воспитания. Ж.-Ж. Руссо был глубоко убежден, что любой человек может обеспечить себе свободу и независимость прежде всего собственным трудом. Каждый должен овладеть каким-либо

ремеслом, чтобы в будущем иметь возможность зарабатывать на жизнь. Вот почему труд как цель воспитания занял столь важное место в педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо.

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

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

Второй период — от появления речи до 12 лет. Главная задача воспитания в этот период — создание условий для приобретения возможно более широкого круга жизненных представлений. Чтобы помочь ребенку верно воспринимать окружающие предметы и явления, Руссо предлагал комплекс упражнений по развитию зрения, слуха, осязания. Полагая, что до 12 лет ребенок не выходит из "сна разума", т.е. не созревает для того, чтобы приобретать сколько-нибудь систематическое образование, Руссо считал, что в этом возрасте следует обучать без использования книг. Ребенок должен на практике усвоить элементы различных естественных и точных знаний. Нравственное воспитание в эти годы рекомендовалось осуществлять преимущественно на примерах, избегая морализаторских бесед. Главную задачу наставника при нравственном воспитании ребенка до 12 лет Руссо видел в том, чтобы не допускать ситуаций, провоцирующих детскую ложь.

Третий период охватывает возраст от 12 до 15 лет, когда дети полны сил и энергии, будучи подготовлены к некоему систематическому умственному воспитанию. При отборе образовательных предметов Руссо настаивал на обучении полезным знаниям, в первую очередь природоведению и математике. Учение должно строиться на основе личного опыта и самостоятельности. Руссо отвергал чтение детьми книг в этом возрасте. Единственное исключение составлял "Робинзон Крузо" английского писателя

Д. Дефо. Подобное предпочтение объяснялось тем, что герой романа являл для Руссо идеал человека, создавшего свое благополучие собственным трудом. А это было созвучно убеждениям французского философа

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

Созданный в тиши парижского предместья, "Эмил" прозвучал подобно грому, возвещая о неизбежной и скорой гибели старого уклада жизни и воспитания. Особую ярость клерикалов и монархистов вызвала четвертая книга "Эмиля", где в разделе "Исповедание веры савойского викария" Руссо выступает против догматов любых религий и церковных организаций, в первую очередь против католицизма.

Началась бешеная травля Ж.-Ж. Руссо. Тотчас после выхода в свет "Эмил" оказался под запретом. Спустя десять дней после публикации парижский тираж был сожжен на костре. Та же участь постигла амстердамский тираж первого издания "Эмиля". Против автора было возбуждено судебное разбирательство. Угроза расправы была столь велика, что Руссо писал в те дни: "Они могут лишить меня жизни, но не свободы. Осталось достойно завершить карьеру"

Власть имущие обрушили на вольнодумца свой гнев. Парижский архиепископ Бомон внес "Эмиля" в список богохульных книг, являющихся покусением на основы религии и государства. Римский папа

Клементий XIII предал Руссо анафеме. Не пришлось по нраву "Эмиль" и многим царствующим особам. Русская императрица Екатерина II написала после прочтения романа<sup>1</sup> "Особенно не люблю я эмильевского воспитания. Не так думали в наше старое доброе время" После подобного отзыва ввоз "Эмиля" в Россию был запрещен.

Спасаясь от расправы, Руссо искал и не находил постоянного приюта в разных концах Европы. Он был вынужден бежать сначала в Швейцарию, оттуда через Германию — в Англию, куда его пригласил философ Д. Юм. Преследования, жизненные тяготы вызвали у Руссо душевное заболевание.

Лишь в 1767 г, после пяти лет изгнания, под чужим именем Ж.-Ж. Руссо возвращается во Францию. Здесь он завершает свои последние труды ("Исповедь", "Прогулки одинокого мечтателя", "Рассуждения об управлении Польшей" и др.), где вновь размышляет о воспитании и особенностях детства. Так, в трактате "Рассуждение об управлении Польшей" (1771 — 1772) он вновь ставит вопрос о народовластии, рассуждает о содержании национального воспитания, предлагает план светской общественной доступной "школы-республики".

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривавшую естественное умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Педагогические идеи Руссо необычны и радикальны для своего времени. И хотя Руссо не сумел порвать с некоторыми педагогическими предрассудками (в частности, он выступал за ограничение женского образования), его идеи оказались одной из величайших вершин человеческой мысли и послужили источником обновления теории и практики воспитания.

Руссо выступил с решительной критикой сословной системы воспитания, подавлявшей личность ребенка. Его педагогические идеи пронизаны духом гуманизма. Руссо был поборником развития у детей самостоятельного мышления, врагом догматики и схоластики. Выдвинув тезис активного обучения, связи воспитания с жизнью и личным опытом ребенка, настаивая на трудовом воспитании, Руссо указал прогрессивный путь совершенствования человеческой личности.

Воззрения Руссо сыграли исключительно важную роль в развитии педагогических идей Просвещения. "Эмиль" породил небывалый общественный интерес к проблемам воспитания. Во Франции за 25 лет после появления "Эмиля" было опубликовано вдвое больше работ по вопросам воспитания, чем за предшествовавшие 60 лет.

Уже при жизни Руссо его педагогические идеи стали предметом пристального изучения. Многие деятели французского Просвещения приняли руссоистскую педагогику со значительными оговорками. Особенно критически к ним отнеслись сторонники идеи социальной детерминации воспитания К. Гельвеции и Вольтер. Так, Вольтер иронизировал над естественным воспитанием как призывом "поставить человека на четвереньки". Тем не менее и Вольтер находил в педагогическом романе страниц пятьдесят, достойных, чтобы их "переплести в сафьян".

Антируссоисты избрали две схемы критики: либо признавали известную ценность педагогических идей Руссо, а затем утверждали, что в них отсутствует система, либо утверждали, что любая сколько-нибудь привлекательная идея Руссо заимствована. Гораздо больше, однако, было тех, кто осознал величие и перспективность педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо.

#### **1.4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ШКОЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ**

Просвещение предложило программу прогрессивных реформ воспитания и образования, провозгласив всеобщее право на обучение и таким образом создав условия для формирования полезного человека, который будет способен отдать полученные знания на благо гражданского общества. Чтобы осуществить такую программу, надлежало преобразовать все общество. Это была призвана свершить начавшаяся в 1789 г. во Франции революция.

Деятели Французской революции подхватили педагогические идеи Просвещения. Эти идеи нашли отклик уже накануне революционной бури, во время созыва представителей всех сословий — Генеральных штатов. Почти во всех адресах, которые направлялись населением в Генеральные штаты, звучало требование создать внесословную общенациональную школьную систему.

Участники Французской революции увидели в идеях Просвещения основу воспитания члена нового общества. Все проекты школьного образования эпохи Французской революции несут печать идей Просвещения.

Радикальные представители революции особо выделяли в этих идеях руссоистскую программу обновления общества и воспитания. Инициатор одного из школьных проектов М.-Ж. Шенье (1764 — 1811) называл Руссо "создателем наилучшей системы воспитания". Автор другого школьного проекта якобинец Л. М. Лепелетье (1763—1793) организовал в честь Руссо торжественную манифестацию. Якобинцы, прежде всего М. Робеспьер I (1758 — 1794), видели в числе достоинств руссоизма приверженность внеконфессиональному религиозному воспитанию. Почитатель Руссо утопист-коммунист Г. Бабеф (1760 — 1797) дал имена героев "Эмиля" своим детям и использовал рекомендации своего кумира при их воспитании и обучении.<sup>1</sup>

Вопросы народного образования с самого начала оказались в поле зрения участников Французской революции. В "Декларации прав человека и гражданина" (1789) провозглашалась задача организации

"общественного образования, доступного всем гражданам, бесплатного в тех частях обучения, которые необходимы всем людям без изъятия".

В 1791 г. Учредительное собрание рассматривало план организации системы народного образования. Его автором был Ш. М. Талейран (1754—1838). *Проект Талейрана* предусматривал создание четырех ступеней школы. Первая — начальные учебные заведения, где предполагалось обучать чтению, письму, началам французской грамматики и литературы, математике в пределах четырех арифметических действий, географии того департамента, где находилась школа. В больших городах эту программу предусматривалось дополнить черчением и геометрией. Вторая ступень — семилетние учебные заведения в центральных городах. Их программа предполагала углубление полученных ранее знаний, а также включала логику и математику, латынь, греческий, физику, естествознание. Третья ступень — специальные учебные заведения в главных городах департаментов (медицинские, военные, юридические, богословские). Вершиной всей системы становился институт. Первая ступень была бесплатной, остальные — платными. Учащиеся должны были самостоятельно поддерживать дисциплину. Целью школы провозглашалось пробуждение в юных питомцах инициативы, свободы, любознательности. Учебные заведения планировались как светские, но преподавание "принципов религии" объявлялось обязательным.

План Талейрана для того времени выглядел внушительно. Он не был созданием одного автора. По признанию Талейрана, при составлении проекта использовались советы самых образованных людей и ученых Франции, том числе П. С. Лапласа (1749 — 1827), Ж. А. Н. Кондорсе (1743- 1794). Но проект Талейрана уже не отвечал революционному духу времени. Некоторые его пункты оказались консервативными: женское образование ограничивалось лишь начальным обучением, мало внимания уделялось школам второй ступени, религиозное обучение было обязательным. Проект Талейрана не был принят. Учредительное собрание ограничилось включением в конституцию 1791 года пункта, который гласил: "Будет создано и организовано народное образование, общее для всех граждан, бесплатное в отношении тех этапов образования, которые необходимы для всех людей".

Открывшееся в октябре 1791 г. Законодательное собрание вернулось к обсуждению проблемы народного образования. В Комитете по образованию в 1792 г. был разработан проект, автором которого был один из последних представителей Просвещения, экономист и политик Ж. А. Н. Кондорсе. *Проект Кондорсе* предусматривал для детей из народа две ступени элементарного обучения: начальную и повышенную. Четырехлетние начальные школы планировалось организовать в населенных пунктах или группе коммун с числом не менее 400 жителей, элементарные школы второй ступени — в каждом городе или округе с 4 — 5 тыс. населения. Сверх того предусматривалось создать систему среднего образования — лицеи, а также учреждения высшего образования — институты. Все типы учебных заведений объявлялись бесплатными. Однако образование не было обязательным. В целом доклад Кондорсе для своего времени оказался выдающимся демократическим документом. Он не оставлял в школьной программе места религиозным вопросам, намечал принцип преемственности всех ступеней школы, провозглашал равенство для образования мужчин и женщин. Отмечая это, французский ученый и политик начала XX в. Ж. Жорес писал: "План Кондорсе — более широкий, более гуманный, носящий более народный характер, нежели план Талейрана".

Кондорсе оказался в меньшинстве в возглавляемом им Комитете образования. Комитет поддержал другой документ — *доклад Годена*, которым намечались меры по ликвидации конфессионального обучения. В августе 1792 г. в соответствии с этим докладом Законодательное собрание приняло декрет о закрытии школ религиозных конгрегации.

Хотя проект Кондорсе не был принят, но его идеи по-своему интерпретировали авторы других демократических предложений по реформе школы (*планы Шенье, Ромма, Лепелетье* и др.).

Противоречивую позицию в вопросах школьного образования заняли якобинцы. В июне 1793 г. по их инициативе был принят новый текст "Декларации прав", где провозглашалось и "право общего образования". В этот период были закрыты и подвергнуты реорганизации в соответствии с принципами светского обучения начальные школы, ранее находившиеся в ведении церкви. Из помещений оставшихся школ выносили изображения святых, уроки катехизиса заменялись "уроками революции", на которых читали "Декларацию прав человека".

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

После принятия М. Робеспьером декрета "О культе верховного существа" якобинцы ослабили антирелигиозные мероприятия в школе. Больше того, Конвент принял *план Букье*, который допускал участие духовенства в организации учебных заведений, оставлял без изменений систему образования в дореволюционных коллежах.

Поражение революции перекрыло путь планам демократизации школы. В июне 1795 г. в качестве школьного закона во Франции был принят *проект Дону*, который предлагал весьма умеренные реформы: создание немногочисленных начальных школ, где обязаны были учить счету, письму и чтению; три четверти учеников должны были оплачивать обучение.

## 1.5. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НОВЫЕ ТИПЫ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В XVII — XVIII вв. принцип сословности образования, при котором наилучшие школы предназначались дворянству и духовенству, становился все более ощутимым фактором ослабления интеллектуального потенциала наций. Попытки реформировать школу на светских началах наталкивались на оппозицию церкви, которая оставалась духовным и организационным центром школьного дела.

С середины XVII до конца XVIII в. расширялись масштабы образования первого и второго, а также верхов третьего сословий. В результате соперничества католической и протестантской церковью усложняются задачи и программы обучения, растет результативность деятельности учебных заведений. Основным типом школьного образования становится школа классического типа.

Многовековые устои феодальной школы уже начинали разрушаться. Увеличивался приток в школы детей третьего сословия (крестьян и горожан). Во Франции, например, такая категория к середине XVII в. составила половину учеников общеобразовательных заведений. Усиливалось влияние светского образования, что выразилось в расширении программ "мирских дисциплин", успешном соперничестве общинных школ с церковными. Так, в 1672 г. в Париже насчитывалось свыше 160 муниципальных начальных (малых) школ и только 40 приходских заведений элементарного обучения.

*Развитие учреждений начального обучения* в Западной Европе и США представляло собой сложную картину борьбы нового со старым. В целом начальная школа не справлялась со своими задачами. Основная масса населения (прежде всего крестьяне) оставалась неграмотной. Правящие классы пренебрегали просвещением народа. Скажем, в Англии в конце XVIII в. на 1712 жителей в среднем приходился лишь один учащийся. Не лучше выглядела ситуация и во Франции. Королевские власти не выделяли ни одного су на школы для низших слоев населения. В большинстве провинций не хватало начальных учебных заведений. Даже в сравнительно благополучном Орлеанском округе в 1750 г. на 106 коммун приходилось лишь 50 учреждений элементарного образования. Не хватало профессиональных преподавателей. Количество учебных заведений для подготовки преподавателей элементарной школы исчислялось единицами. Число выпускников было крайне незначительным. Так, единственная на всю Францию *семинария св. Шарля* в конце XVII в. выпускала ежегодно два-три десятка учителей, что было для народного образования каплей в море.

При всех недостатках масштабы и результативность начального обучения неуклонно нарастали. Обратимся в этой связи к данным по Франции. В ряде провинций количество начальных учебных заведений увеличилось в течение XVII в. почти в пять раз. В некоторых местностях в конце века число таких заведений резко выросло. Так, в округе Монпелье в 1677/78 учебном году

начальные школы имелись в 40% коммун, а спустя десять лет — уже в 73%. В конце XVII в. грамотность мужского городского населения колебалась в пределах 40 — 80%. Особенно высок был ее уровень в первом и втором сословиях: у мужчин до 100%, у женщин — до 70%. Распространялась грамотность и среди городской части третьего сословия: представители "свободных профессий" и промышленники — свыше 60%, коммерсанты — около 40%. Еще большая часть населения была охвачена элементарным обучением в конце XVIII в. Так, в Руанском округе в 1790 г. начальные школы имелись почти во всех коммунах. Росла грамотность в городах. В итоге к концу века 47% мужчин и 26% женщин во Франции были грамотными.

Живительную струю в организацию школ начального обучения внесли представители движения Реформации в Германии, Англии и США.

Так, яркий образец программы элементарных школ, создававшихся деятелями Реформации, т. н. *Готский школьный устав* (1642), сделался каноном для многих соответствующих учебных заведений в Германии. Документ был выработан под заметным воздействием педагогических идей Я. А. Коменского и В. Ратке. Уставом планировалось обучение в трех классах: низшем, среднем и старшем. В первых двух классах по катехизису обучали и, родному языку (чтение, письмо), счету, церковному пению. В старшем классе к этому добавляли "мирские предметы": изучение обычаев, начала естествознания, местной географии. Последние содержали знания о природе (например, почему молния видна раньше, чем слышится гром), о ведении хозяйства (советы земледельцу), первые сведения о судопроизводстве и собственности (например, что такое межа между частными владениями). Преподавать "мирские предметы" надлежало, опираясь на наглядность и наблюдения; учитель должен был добиваться достижения учениками определенного уровня подготовки.

Начальный возраст ученика определялся Готским уставом в семь лет; учиться школьник мог до тех пор, пока не сдавал экзамен (но не дольше, чем до 14 лет). Занятия шли круглый год, пять дней в неделю (за исключением среды и субботы), по шесть часов ежедневно. В деревенских школах предусматривались шестинедельные летние каникулы, в городских — четырехнедельные. Всем предметам, кроме "мирских", обучал один учитель — *шкульмейстер*. "Мирские предметы" преподавали специальные учителя. Предполагалось поднять социальный статус учителя путем создания специальных учреждений подготовки шкульмейстеров, введения постоянной оплаты учительского труда.

В Англии на протяжении XVII — XVIII вв. под эгидой англиканской церкви создавались *благотворительные* и *воскресные школы* для бедняков. Уровень подготовки в этих учебных заведениях

элементарного образования оставался крайне низким: лишь некоторые ученики после их окончания с трудом читали на родном языке религиозные тексты

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

В XVII -XVIII вв. католические монархии и римско-католическая церковь заметно активизировали свою деятельность в сфере элементарного образования. В значительной степени это было вызвано стремлением противостоять влиянию Реформации.

Пример такой политики — начальная школа Франции.

Под нажимом католиков во Франции было сорвано действие Нантского эдикта (1508) (отменен в 1685 г.), из-за чего протестанты лишились возможности создавать свои учебные заведения. Одновременно королевские власти и католический клир насаждали *католические начальные школы*. Была основана упомянутая семинария св. Шарля, которая готовила преподавателей для школ бедняков. Появились и первые руководства, адресованные этим преподавателям: "Христианские нравственные мысли для образования детей" К. Жоли (1607 — 1700) и "Приходская школа, или Способ обучать в малых школах" безымянного кюре из Парижа.

Руководство католической церкви во Франции подхватило идею распространения образования. В послании кардинала Ноая (1698) провозглашалась необходимость для всех французов (для знати — обязательность) обучения. В документе регламентировалась подотчетность церковных школ элементарного обучения, ежегодные суммы вознаграждения учителям — женщинам и мужчинам (100 и 150 ливров соответственно).

Французский епископат, заботясь о своем влиянии в воспитании и обучении, призывал верующих укреплять в детях религиозные чувства. В конце XVII в. появились первые уставы католических начальных школ во Франции: Шалон-на-Марне (1676), Отона (1685), Аксерра (1695). Эти документы пронизаны авторитарным и консервативным духом: предусматриваются запрет смешанных школ, необходимость телесных наказаний ("розга необходима, ибо рождает мудрость"), но вместе с тем в них чувствуется влияние новых дидактических идей ("дети усвоят хорошо текст лишь тогда, когда прочтут его самостоятельно").

Активную деятельность в сфере элементарного образования во Франции развернула *католическая конгрегация "Братьев христианских школ"*, основанная Ж. Б. Лассалем (1651 — 1719). Первая школа этой конгрегации появилась во Франции в 1679 г. Спустя сорок лет подобные школы действовали в 22 городах. К 1789 г. в учебных заведениях "Братьев..." насчитывалось до 36 тыс. учащихся. Обучение было бесплатным. В классах занимались до 100 учеников. Они овладевали началами чтения и письма на французском языке, правилами арифметики, заучивали псалмы, иногда учились читать по-латыни. Впрочем, далеко не все осваивали подобную программу, поэтому тех школяров, которые овладевали искусством выводить буквы, награждали громким титулом "писателя".

Существенные изменения претерпело в Западной Европе и США в XVII -XVIII вв. *полное общее образование*. Главным учреждением такого образования становится *учебное заведение классического типа*: в Германии — *городская (латинская) школа и гимназия*, в Англии и США — *грамматическая школа*, во Франции — *коллеж*. Эти учреждения впитали прогрессивные традиции Возрождения, Реформации и Просвещения. Вместе с тем в их деятельности получила отражение и консервативная традиция, так как эти учреждения были адресованы имущим слоям общества. Нередко они находились на содержании государства.

В Германии в течение XVII в. было учреждено свыше ста городских школ. Многие из них впоследствии были преобразованы в гимназии. В конце XVIII в. в одной лишь Пруссии насчитывалось до 380 городских школ и гимназий. В программах этих заведений происходили заметные перемены. Поначалу основная часть учебного времени отводилась изучению античных языков

и литературы. Но уже в первые десятилетия этого века на них выделялась лишь половина учебных часов. Одновременно (хотя бегло и в малом объеме) преподавались история, география, математика и естественные науки.

Учебный процесс в этих школах продолжал находиться под влиянием церкви. Учащиеся систематически изучали катехизис. Городские школы и гимназии зачастую оказывались инструментом воспитания малоинициативного, законопослушного и религиозного поколения. Определяя подобную задачу, представители церкви заявляли: "Тот лучший подданный, кто больше верует, и тот наихудший, кто больше рассуждает".

Иную направленность имели городские школы и гимназии современного образования. Среди первых подобных учреждений были те, которые создавали последователи А. Г. Франке (1663 — 1727). Тенденция расширения современного образования усиливалась. Так, в результате реформы Зейдлица в Пруссии (1787) произошли изменения программ городских школ и гимназий, приведшие к заметному увеличению доли естественнонаучных дисциплин. Управление школ перешло от консистории в ведение светской королевской власти.

Важный вклад в развитие современного образования в Германии внесли сторонники неогуманизма (Ф.-А. Вольф и др.). Их усилиями в программе ряда городских школ и гимназий предусматривалось расширение преподавания немецкого языка и литературы.

Особая заслуга в создании учебно-воспитательных учреждений нового типа принадлежала педагогам — филантропинам-стам. Их деятельность проходила под заметным влиянием руссоизма. Первое учебное заведение — *филантропин* было основано И. Б. Базедовом в 1774 г. в Дессау. Принципиальным отличием этого учреждения была межконфессиональная терпимость. В учебный план были включены немецкий, французский, латинский и греческий языки, философия, мораль, математика, естествознание, история, география, рисование, музыка, верховая езда; заметное место занимал ручной труд. Использовались активные методы, ориентирующие учащихся на самостоятельную деятельность.

В дальнейшем по образцу филантропина в Дессау возник ряд других учебно-воспитательных учреждений.

В Англии грамматические школы создавались по образцам германских городских школ и гимназий. Среди них особо выделялись девять больших *публичных школ* (Винчестер, Вестминстер, Итон, Борроу, Лондон и др.), в которых получали знания представители аристократии. Большие публичные школы в общем насчитывали не более трех тысяч учащихся.

Грамматическая школа была учебным заведением классического образования, т.е. обучения, основанного прежде всего на изучении древних языков и литературы. Но в конце XVIII в. такая традиция была нарушена. Благодаря инициативе *И. Бентама* (1748 — 1832) было введено преподавание дисциплин естественнонаучного цикла. Однако публичных школ эта реформа не коснулась. Они сохранили прежнюю направленность в программе образования.

Во Франции основным типом общеобразовательного учреждения на рубеже XVII -XVIII вв. становится коллеж. В конце XVIII в. в стране уже насчитывалось 562 коллежа с 73 тыс. учащихся.

Интересный педагогический опыт оставили два подтипа коллежа: школы Пор-Рояля и заведения католического ордена "Оратория".

В создании и деятельности школ Пор-Рояля приняли участие одновременно протестанты и католическая конгрегация янсенистов, основатель которой, Дювернье де Горанн (1581 — 1643), проявлял особый интерес к воспитанию ("воспитание — абсолютно необходимая вещь"). Школы были учреждены группой педагогов, получившей наименование "кружка Пор-Рояля". В него входили П. Николь (1625/28—1695), К. Лансело (1615—1695), А. Арно (1612—1694) и др. Янсенисты считали, что ребенок — существо слабое, испорченное от природы, что "разум

его омрачен грехом", а сам он — "раб страстей". Утверждалось, что "дьявол захватывает детскую душу уже в утробе матери". Чтобы бороться с этими природными пороками, воспитателю следует находиться в постоянном общении с детьми, чтобы предотвращать их проступки.

Первая школа Пор-Рояля была открыта в предместье Парижа и того же названия в 1637 г. Подобные школы просуществовали до 1661 г., когда были закрыты королевским указом после интриг

иезуитов, видевших в этих учреждениях опасных конкурентов.

Учениками школ были ставшие затем известными всему миру ученые и писатели: Б. Паскаль, Ж. Расин, Б. Фонтенельдр.

Школьные классы в учебных заведениях Пор-Рояля были небольшими — пять-шесть учеников на одного-двух учителей. Педагоги были против оценок, поскольку полагали, что они побуждают школяров к нездоровому соперничеству. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию: "Мало говорить, много терпеть, еще больше молиться". Школы размещали в стороне от городской суеты, ближе к природе.

Педагоги Пор-Рояля ставили цель формирования прежде всего рассудочного мышления. Они утверждали, что "нет ничего более ценного, чем здравый смысл и правильное суждение". Вот почему считалось необходимым большую часть занятий направлять на развитие способности к суждениям. Но это не значило, что школы Пор-Рояля пренебрегали тренировкой памяти учащихся. Школяры заучивали значительный объем учебного материала, но нагрузки были посильными, т.е. упражнения соответствовали умственным возможностям каждого.

Школы Пор-Рояля давали элементарное, общее и частично высшее образование. В курс входили французский язык, древние и новые языки, история, география, математика, риторика, философия. Программа школ была шагом в модернизации образования. Родной язык оценивался как первооснова обучения, что выглядело новшеством на фоне тогдашней практики школьного образования. Учащиеся писали сочинения и письма на французском языке, используя собственный житейский опыт. Античных классиков часто изучали во французском переводе. Ученики систематически делали самостоятельные переводы, заботясь прежде всего о передаче смысла, а не формы.

До 12-летнего возраста школьники приобретали элементарное образование, овладевая письмом и счетом, изучали географию, получали начальные знания по богословию. Затем они осваивали упомянутую программу общего образования. Занятия языками были значительно упрощены. Использовались, например, рекомендации Арно и Лансело преподавать родной язык "фонетическим способом", что при архаичности французского письма оказалось более эффективно. По новому пути шло и обучение латыни. Сначала ученики интенсивно упражнялись в переводах с латинского на французский, а затем делали самостоятельные

переводы французских текстов на латинский язык, а занятиях по истории, географии, математике они получали знания об окружающем мире. Использовались географические карты, изображения орудий труда, предметов быта и пр. Помимо арифметики, в программу включали элементы алгебры геометрии.

Полная программа школ Пор-Рояля предназначалась для альчиков и юношей. Девочек обучали по более простому курсу: катехизис, чтение, письмо. В женских школах Пор-Рояля царил аскетический режим послушания и воздержания.

Школы "Оратории" возникли одновременно с основанным в 1611 г. кардиналом П. де Берюлем орденом того же названия. В 1719 г. насчитывалось уже свыше двадцати таких школ. Особым влиянием они пользовались в 60-е гг. XVIII в. Затем, однако, конгрегация была распущена, а ее школы влились в разряд остальных коллежей.

Ораторианцы готовили по преимуществу приходских кюре. В программу входило изучение религиозных догматов, античная литература и древние языки. Кроме того, давались некоторые сведения из естественных наук. Не поощрялись "пустопорожние рассуждения". Протестуя против схоластического обучения, один из ведущих педагогов-ораторианцев *Б. Ломе* (1640—1715) заявлял, что максимы схоластов "выворачивают мир наизнанку".

Школы "Оратории" продвинулись по пути реформы содержания образования и превращения отечественных языка, литературы и истории в базу обучения. Французский язык и литература являлись обязательными дисциплинами на протяжении всего курса преподавания. Более заметное место, чем в других коллежах, у ораторианцев занимали естественные науки, математика, история и география.

Одним из лучших учебных заведений слыл созданный "Ораторией" коллеж Жюйи, где помимо указанных новшеств практиковались более короткие поурочные и ежедневные занятия. Один преподаватель обучал всему циклу дисциплин. Устраивались дополнительные занятия, на которые приглашали специалистов.

Опыт коллежей, прежде всего школ Пор-Рояля и "Оратора — «и», оставил заметный след, будучи осмыслен и использован во Франции при дальнейшем реформировании национальной системы образования.

В Северной Америке в XVII—XVIII вв. школа развивалась (особенно поначалу) под сильным воздействием европейского, прежде всего английского, опыта. Первая городская школа здесь была создана в Бостоне в 1635 г. Из появившихся затем аналогичных учебных заведений вырастают грамматические школы, которые к середине XVIII в. становятся ведущими среди общеобразовательных учреждений.

Во второй половине XVIII в. в ряде североамериканских колоний возникают общеобразовательные заведения нового типа — *академии*. Первое такое заведение основал в 1749 г. в Пенсильвании *Б. Франклин* (1706 — 1790). Академия Франклина предлагала учебную программу современного образования. Помимо предметов классического цикла, предусматривалось изучение политической и экономической истории, естествознания, ряда иных научных дисциплин. Академия Франклина была образцом для подражания, и в конце века академии уже стали наиболее распространенным видом полной общеобразовательной школы. Их число по тем временам оказалось весьма значительным. Например, в Новой Англии на 300 тыс. жителей приходилось 15 таких учреждений.

Сеть академий расширялась одновременно с их интеграцией с грамматическими школами. Повсеместно возникали бифурцированные академии с современным и классическим отделениями.

## ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ

1. Назовите новые общие черты школы и педагогики Запада XVII—XVIII вв.
2. Охарактеризуйте педагогическую мысль Западной Европы начала нового времени на примере педагогических воззрений Ф. Бэкона, В. Ратке, Р. Декарта.
3. Проанализируйте на основе работы "Великая дидактика" педагогическую концепцию Я. А. Коменского. Особо остановитесь на идеях природосообразного, пансофического образования и воспитания.
4. Дайте характеристику педагогических идей Просвещения в Германии, Англии и США. Изложите основные положения педагогической теории Дж. Локка.
5. Проследите эволюцию педагогических идей Просвещения во Франции — от Ф. Фенелона и Ш. Роллена до философов-энциклопедистов. Изложите педагогические взгляды этих мыслителей.
6. На основе содержания педагогического романа "Эмиль, или О воспитании" проанализируйте концепцию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Обратите особое внимание на идеи свободного, отрицательного, физического, трудового воспитания.
7. В чем выражалась связь между педагогическими идеями Просвещения и Французской революции XVIII в.? Охарактеризуйте основные проекты школьных реформ в эпоху Французской революции.
8. Какую роль сыграли римско-католическая и протестантская церкви в развитии начального образования в Западной Европе в XVII—XVIII вв.? Расскажите о программах и результатах деятельности западноевропейских начальных школ в этот период.
9. В чем состояли отличия городских, грамматических школ и гимназий второй половины XVII—XVIII вв. от более ранних аналогичных учреждений?
10. Расскажите об учебных заведениях нового типа, возникших в Западной Европе и США в XVII—XVIII вв.

## **ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА**

- Альт Р.* Прогрессивный характер педагогики Коменского/Пер. с нем. М., 1957.
- Гельвеций К. А.* О человеке // Сочинения: В 2-х тт. Т. 2. М., 1974. (*Гончаров Л. Н.* Школа и педагогика США до второй мировой войны. Гл. 1. М., 1972.
- Джурицкий А. Н.* Зарубежная школа: история и современность Гл. I. М., 1992.
- Дидро Д.* Последовательное опровержение книги Гельвеция "О человеке"//Сочинения: В 2-х тт. Т. 2. М., 1975.
- Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт М., 1982.
- Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.* Педагогическое наследие. М., 1987.
- Красновский А. А.* Ян Амос Коменский, М., 1953,
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1, гл. VII - IX, М., 1988. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. II, гл. 1. М., 1989.
- Пискунов А. И.* Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII — начала XIX в. Очерки первый и второй. М., 1960.
- Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: В 2-х тт. М., 1981. Школа и педагогическая мысль Средних Веков, Возрождения и начала Нового времени. М. 1991. *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк второй/Пер, с нем, М., 1979.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Разд. III, IV. М., 1981.

## **ГЛАВА 2**

### **ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И В США В XIX В.**

#### **2.1. ОБЩИЙ ВЗГЛЯД**

В XIX столетии завершается формирование классической педагогики нового времени. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самоценность, неповторимость человеческой личности. В педагогике Запада происходило приращение знаний, заимствованных из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Особенно внимательно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. Наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождались современные теории социального воспитания.

Вершинами педагогической мысли XIX столетия стали идеи немецкой классической философии, творчество И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Г. Спенсера. Произошло становление национальных образовательных систем.

Школа в странах Западной Европы и США существовала в ситуациях социальных потрясений (европейские революции, гражданская война в США). На эволюцию школы существенное влияние оказывали события мирового и общеевропейского масштаба, а также социальные процессы в каждой стране. Школа развивалась в условиях поступательного движения экономики, интенсивного роста промышленности, и поэтому создание новой системы образования стало исторически неизбежным. В этом был особенно заинтересован класс промышленной буржуазии, занявшей со второй половины XIX в. ключевые политические позиции. К концу столетия в ведущих странах Западной Европы и США были заложены законодательные основы новой школы.

Темпы и масштабы становления системы образования определялись особенностями развития каждой страны. Если в Западной Европе сказывались традиции сословного образования, то школа США прошла свой путь, не испытав груза этих традиций. Свою роль

сыграл социально-политический климат. В Германии решение школьных проблем стимулировалось борьбой за объединение нации. В Англии школьная политика претерпевала изменения в соответствии с маневрированием при проведении государственного курса. Во Франции ввиду высокой социальной активности школьный вопрос оказался одной из "горячих точек" государственной политики. В США немаловажным фактором создания демократических школьных институтов послужило поражение рабовладельческого Юга в гражданской войне.

В XIX в., как никогда остро, проявились расхождения между уровнями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. С одной стороны, были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, ослаблению влияния на школу церкви, определенному повышению уровня общего образования. С другой стороны, значительная часть населения Запада оставалась без какого-либо образования, по-прежнему клерикалы пользовались заметным влиянием в школе. Важная часть программы демократизации школы к концу века была оформлена законодательно, но практически эту демократизацию еще предстояло осуществить.

## 2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ФИЛОСОФИИ

В конце XVIII — первой половине XIX в. в Германии развивалось философское движение, выдвинувшее на первый план диалектику как теорию и метод познания действительности. В истории науки это движение получило название "немецкой классической философии". Его представители внесли особый вклад в развитие педагогики нового времени. Классики немецкой философии, прежде всего И. Кант, Ф. Шлейермахер, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель, повлияли на педагогику своими статьями и выступлениями по проблемам воспитания и (что еще более важно) своей философией.

*Иммануил Кант* (1724 — 1804), будучи профессором университета в Кенигсберге, читал курсы философии и педагогики. Он видел смысл философии в том, чтобы ввести человеческую волю и существование в русло законов, столь же непреложных, что и законы природы. Помышляя прежде всего о самоопределении личности, Кант особо занимался проблемой формирования высокого "нравственного чувства" — совестливого голоса "внутреннего судьи".

Кант считал, что разумной жизни, личной свободы и спокойствия личность может добиться, овладев "наукой о нравственности, долге и самообладании", которую приведет в соответствие с определенными, сложившимися до него формами познания ("категорическим императивом").

Кант расценивал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности: "Человек может стать человеком только через воспитание. Он — то, что делает из него воспитание". Кант рассматривал воспитание как "величайшую и самую сложную задачу, стоящую перед человечеством", поскольку "в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы".

Педагогические идеи Канта складывались под влиянием руссоизма. Кант признавался, что ни одна из прочитанных книг не произвела на него большего впечатления, чем "Эмил, или О воспитании" Руссо. Вслед за Руссо Кант полагал, что нравственность, доброта не определяются знаниями, что в человеке от природы существуют задатки добра. Но в отличие от Руссо Кант отвергал мысль, будто культура и общество приносят преимущественно зло. Он подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выведения ребенка из животного-дикого состояния.

Учение "Я" *Иоганна Готлиба Фихте* (1762—1814) с точки зрения педагогики особенно важно своим акцентом на независимость, активность человеческой личности. Фихте противился повторению чужих идей и взглядов — "мертвого образа". Его идеалом было жизненно действенное знание, которое позволяет объяснить мир. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания немцами себя как единой нации. Он подчеркивал, что образование является прежде всего способом овладеть национальной культурой и через нее — культурой общечеловеческой.

Социальную обусловленность воспитания и образования подчеркивал *Фридрих Шлейермахер* (1768—1834). Он доказывал, что теория и практика воспитания являются историческими феноменами. Воспитание, по Шлейермахеру, — важнейший способ снимать конфликт между старшим и младшим поколениями, устанавливая между ними преемственную связь. Шлейермахер рассматривал педагогику как "искусство", вкладывая в это понятие согласование содержания воспитания и обучения с этикой и политикой при определенном общественном и государственном устройстве.

Заметным толчком в развитии педагогической мысли явились философские труды *Георга Вильгельма Фридриха Гегеля* (1770—1831).

Гегель утверждал, что человек является продуктом истории и что разум и самопознание — результат деятельности человеческой цивилизации. Гегель отводил человеку роль творца и созидателя. Он крайне высоко оценивал преобразующую роль воспитания ("Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию"). Воспитание, по сути, рождает разумное, "духовное существо". Таковым человек становится "из самого себя", т.е. формируется сам. Подобный процесс представляет собой череду "отрицания" прежнего с частичным удержанием предыдущего. Воспитание есть "трудная, раздражающая борьба с самим собой".

Гегель попытался диалектически совместить историю развития воспитания и историю человеческой цивилизации. Он усматривал в формировании индивида отражение конкретно-исторического процесса ("каждый человек — сын своего времени и своего народа"). Это не означало обреченности на пассивное существование отдельного человека. Напротив, благодаря воспитанию личность активно участвует в культурной жизни общества, формируется во взаимодействии с окружающей средой.

В середине XIX в. в западной философии воспитания происходят важные изменения. На смену универсальным мировоззренческим схемам, в которые вписывалась и педагогическая проблематика, приходят философские концепции, сориентированные на факты, данные "позитивных" наук (социологии

прежде всего). Философия "позитивизма" в педагогике представлена идеями француза О. Конта, англичан Дж. С. Милля, Г. Спенсера и ряда других ученых.

Один из основателей позитивизма, *Огюст Конт* (1798 — 1857), считал, что по мере развития общества социальный фактор воспитания приобретает все более значительный вес. Воспитание и образование, по Конту, являются прежде всего "совокупностью объективной жизни, осмысленной как постепенная подготовка к жизни субъективной".

Ту же, что и Конт, убежденность в социальной значимости воспитания и образования высказывал *Джон Стюарт Милль* (1806 — 1873). Поэтому понятно, что критерием результативности образования Милль считал готовность человека жить общественными интересами, содействовать благу общества. Воспитание преодолевает эгоцентризм обыденной жизни, формирует общественных людей, объединенные усилия которых составляют гарантию демократии и свободы в обществе.

Значительной популярностью в педагогических кругах Запада во второй половине XIX в. пользовались сочинения *Герберта Спенсера* (1820 — 1903). Спенсер попытался объединить идею постепенной прогрессивной эволюции природы и общества с дарвинистской идеей естественного отбора. Опираясь на такие попытки, Спенсер стремился объяснить воспитание как одно из наиболее существенных общественных явлений.

В статьях о воспитании Спенсер настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее "полезного" для нужд каждого человека. Гуманитарное образование (языки, литература, история и пр.), по мнению Спенсера, лишь второстепенное "украшение", страсть к которому объясняется традиционным престижем классицизма. Как думал Спенсер, в обществе нарастает тяга к индивидуальной свободе. Приобретение же полезного образования — важный гарант такой свободы.

Спенсер немало взял у предшественников педагогической мысли XIX столетия. Так, он вслед за Руссо проповедовал метод естественных последствий в воспитании. "Правильное поведение в жизни гораздо лучше обеспечивается тогда, когда хорошие и дурные последствия поступков понимают, чем когда в них просто верят, полагаясь на авторитет".

Индивидуалистическое целеполагание в воспитании сильно выразили представители философии иррационализма: С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше.

Датский мыслитель *Серен Кьеркегор* (1813—1855) писал: "Наше время, XIX столетие — стать отдельным человеком". Кьеркегор помышлял прежде всего о воспитании "отдельных живых людей" с независимыми суждениями и собственной нравственной позицией. В понятие независимости вкладывалась в первую очередь способность выбора. Воспитание такой способности значило, по Кьеркегору, в особенности поощрение к сомнению и критике, отказу безвольно следовать иным мнениям. Такая способность образно именовалась "думающим скепсисом", формировать который предлагалось сократовским методом бесед.

Немецкий философ *Артур Шопенгауэр* (1788—1860) еще жестче, чем Кьеркегор, настаивает на решающем значении внутренних факторов развития личности. Он отрицает качественные изменения природной сущности человеческой личности посредством внешнего воздействия — воспитания. Желания человека не подвластны ему, и потому их нельзя изменить. Перемены в поведении человека — это прежде всего показатель его воли и страстей. Внешнее воздействие, воспитание, следовательно, лишь обманчивое сокрытие человеческих воли и страстей.

Едва ли не главным злом образования Шопенгауэр считал представление окружающего мира в идеальном свете — таким, каким он должен быть, а не каков он в действительности. Учителя, писал Шопенгауэр, должны подавать "первый пример открытости и честности, объявив: мир лежит во зле, люди не являются тем, чем они должны быть". Это не значит, что Шопенгауэр видит ситуацию в образовании тушковой. Он предлагает педагогу внушить ученику мысль: "Не обманывайся и стремись быть лучше".

Немецкий мыслитель *Фридрих Ницше* (1844 — 1900) специально занимался вопросами воспитания, оставив после себя сборник докладов "О будущем наших образовательных учреждений". Порок обычного образования Ницше видел прежде всего в пренебрежении задачами нравственного воспитания. Он упрекал гимназии в излишней специализации, ведущей к снижению общей культуры, порождающей эгоизм учащихся. Причину падения нравов Ницше усматривал и в том, что гимназическое образование уделяло недостаточно внимания изучению родного языка и истории как ретрансляторов духовной культуры.

Ницше выделял проблему элитарного воспитания — талантов и гениев. Он считал такое воспитание необходимым. Важным условием успеха называл руководство таланта гениальным наставником (особенно на высшей ступени образования).

### 2.3. КЛАССИКИ ПЕДАГОГИКИ XIX СТОЛЕТИЯ

Эпоха нового времени отмечена творчеством педагогов, вошедших в ряд классиков науки о воспитании и образовании. В их числе следует прежде всего назвать И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. В. А. Фрёбеля, Ф. А. В. Дистервега.

В истории мировой педагогики *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746—1827) известен как один из великих благородных по-движников воспитания униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава "народного проповедника", "отца сирот", создателя подлинно народной школы.

И. Г. Песталоцци родился в Цюрихе в семье врача. Рано лишившись отца, он вместе с двумя сестрами воспитывался в дружной семье, постоянно терпевшей жизненные невзгоды. Как многие таланты, Песталоцци был доверчив до наивности. Но вместе с тем это был человек несгибаемой воли, никогда не пасовавший перед преследовавшими его неудачами.

В 1774 г. Песталоцци учредил свой первый приют для бедных детей в Нейгофе. Воспитательной деятельностью Песталоцци занялся под сильным влиянием идей Руссо, после прочтения "Эмиля". В планы Песталоцци входило научить крестьянских детей рациональным приемам сельскохозяйственного труда. Он надеялся посредством связанного с производительным трудом воспитания дать сиротам и беспризорным надежду на независимую и активную жизнь. "Я убедился на опыте, что дети при непривычном для них, но регулярном труде очень быстро приобретают бодрое настроение. Из темной глубины своей нищеты они поднимаются к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе", — пишет Песталоцци о своих наблюдениях в Нейгофе.

Воспитанники Нейгофа работали в поле и прядильно-ткацких мастерских. Они приобретали минимум общего образования (письмо, счет, чтение, пение). В сущности, это была попытка соединить обучение и производственную практику.

В 1780 г. школа в Нейгофе разорилась и была закрыта. Надежды обеспечить материально приют за счет производительного детского труда потерпели крах. Сам Песталоцци лишился средств к существованию.

Отойдя на время от практической деятельности, Песталоцци пишет педагогический роман "Лингард и Гертруда", который

принес ему некоторые средства, а главное — громкую славу. Так, Законодательное собрание Французской республики объявило Песталоцци почетным гражданином Франции.

В 1789 г. для Песталоцци открылась возможность возвратиться к излюбленным занятиям. Он открывает воспитательное учреждение для сирот и нищих в Станце, где с особой тщательностью организует и исследует *воспитывающий труд и развивающее обучение*. У него рождается идея *элементарного умственного, нравственного и физического воспитания*.

Приют в Станце просуществовал недолго. Детей и воспитателя выгоняют на улицу. Но и это не сломило Песталоцци. Он вновь и вновь возобновляет педагогическую работу — поначалу в Бургдорфе (1800—1804), затем в приюте для бедных в Ивердо-не (1805—1826).

На закате жизни Песталоцци пишет ряд сочинений, в которых обобщает свой опыт. Среди них — знаменитая "Лебединая песня".

Песталоцци предлагал при определении основ образования опереться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника приемов воспитания и обучения он пришел к убеждению, что таковыми являются элементы — простейшие составные части человеческого знания. У Песталоцци познание начинается не с чувственного наблюдения, а с активного созерцания идеальных объектов подобных элементов.

Песталоцци призывал вслед за Руссо вернуться в воспитании к "высокой и простой сообразности с природой". Однако он расставлял иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув тезис "жизнь формирует". Воспитание рассматривалось как многообразный социальный процесс, и утверждалось, что "обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него".

Песталоцци немало сделал для того, чтобы педагогика отвечала требованиям времени. Актуален в этой связи его взгляд на опытные школы как на генераторы научных педагогических идей.

Путем реализации своей педагогической теории Песталоцци разработал *метод элементарного образования*. Суть метода заключалась в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые, по его убеждению, заложены в каждом ребенке. Песталоцци разделил педагогический процесс на простейшие элементы. Число, форму, язык он определил как первичные элементы умственного воспитания; отношения ребенка с матерью, чувство гармонии, упорядоченности, красоты — как элементы нравственного воспитания; череду взаимосвязанных простых телодвижений, умение ударить, кинуть и пр. — как элементы физического и трудового воспитания и т. д. Указанные элементы Песталоцци предложил сделать первоосновой разностороннего развития личности.

Элементы — своеобразные "кирпичики", из которых, по Песталоцци, складывается воспитание. Число "кирпичиков" постепенно увеличивается. Так, при нравственном воспитании постепенно расширяется круг детской любви: родители, братья и сестры, учитель, школьные товарищи и т. д. Говоря об элементарном нравственном воспитании, Песталоцци писал: "Все элементарное нравственное воспитание покоится вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, превозмогая себя и прилагая усилия; и наконец, сформировать нравственные воззрения через размышления и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится..."

В качестве "кирпичиков" элементарного физического и трудового воспитания предлагались гимнастические упражнения по развитию суставов в ходе естественных движений (ходьба, бег, поднятие тяжестей и пр.).

Метод элементарного образования — это определенная система развития способностей и упражнений. Метод предполагал взгляд на обыденное как на нечто неизведанное и любопытное, т.е. намечалось поощрять детское свойство удивляться миру и познавать его. Метод предполагал самостоятельность воспитанников. Учащиеся сначала вместе с учителем, а затем сами должны развивать свои физические силы и способности.

Цели и средства педагогических воздействий раскрывались Песталоцци прежде всего в содержании элементарных понятий. Так, программа воспитания бедняков, направленная на то, чтобы обеспечить физическую тренировку вкупе с умственным развитием и формированием нравственных ценностей в самых неблагоприятных социальных условиях, включала несколько пунктов:

ум (склонность к самостоятельным суждениям), достоинство (способность к самозащите и самопомощи); нравственность (деятельная любовь и доброта к ближним); физическое здоровье; профессия и культура труда; система мировоззренческих ценностей.

Песталоцци оказал заметное влияние на западноевропейскую (особенно немецкую) педагогику XIX столетия (Ф. В. А. Фрёбель, И. Ф. Герbart, Ф. А. В. Дистервег).

*Фридрих Фрёбель* (1782 — 1852) в своих педагогических воззрениях исходил из всеобщности законов бытия: "Во всем присутствует, действует и царит вечный закон... и во внешнем мире, в природе, и во внутреннем мире, духе..." Назначение человека, по Фрёбелю, — включиться в осеменяемый этим законом "божественный порядок", развивать "свою сущность" и "свое божественное начало". Внутренний мир человека в процессе воспитания диалектически переливается во внешний. Воспитание и обучение предлагалось организовать в виде единой системы педагогических учреждений для всех возрастов.

В основном педагогическом сочинении Фрёбеля "Воспитание человека" (1826) подчеркнута, что человек по своей сути — творец. Воспитание предназначено для выявления и развития в человеке соответствующих творческих задатков. Фрёбель сформулировал несколько законов воспитания: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека и закон природосообразного воспитания. В своем развитии, полагал Фрёбель, ребенок творчески повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания.

Основой педагогической системы Фрёбеля является *теория игры*. По Фрёбелю, детская игра — "зеркало жизни" и "свободное проявление внутреннего мира". Игра — мостик от внутреннего мира к природе. Природа представлялась Фрёбелю в виде единой и многообразной сферы. Шар, куб, цилиндр и прочие предметы, олицетворяющие сферичность природы, — средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним миром ребенка и внешним миром.

*Йоганн Фридрих Герbart* (1746- 1841) — философ, психолог, математик — один из выдающихся педагогов XIX века.

Первый педагогический труд Герbartа посвящен творчеству Песталоцци. Педагогические сочинения Герbartа ("Первые лекции по педагогике" (1835), капитальная "Общая педагогика"

(1806), другие работы) отличаются рациональностью, сложностью восприятия.

Герbart видел в педагогике как науке в первую очередь методологический инструментарий. Вследствие этого он стремился к выявлению "тезисов и основоположений" и фундаментальных условий результативности учебно-воспитательного процесса. Герbart отвергал крайности как эмпирической, так и философской педагогики, представители которых исходили из фактов либо из философии. Соответственно он настаивал на суверенности педагогической науки: "Было бы лучше, если педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук".

Герbart видел в педагогике не только науку, но и искусство, владея которым педагог в каждом конкретном случае поступает в соответствии с тем, что "предоставил ему практический опыт".

Педагогика, по Герbartу, будучи самостоятельной наукой, опирается на т. н. практическую философию (этику и психологию). С помощью этики намечаются педагогические цели, с помощью психологии — способы их осуществления. Во главу угла процесса воспитания ставилось волеизъявление личности. Этот нравственный процесс в идеале должен соответствовать пяти главным критериям: внутренней свободы, совершенства, благожелательности, законности и справедливости.

Главный тезис рассуждений Герbartа — формирование нравственного человека. Это — ядро *идеи о гармоническом развитии всех способностей*. По Герbartу, воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути достижения такой гармонии — *управление, обучение и нравственное воспитание*.

Герbart замечал, что управление должно решать задачу поддержания порядка. Он указывал, что управление само по себе не воспитывает, а лишь создает предпосылки для воспитания. Предложена была система приемов управления: угроза, надзор, запрет, приказ, включение детей в деятельность и пр.

Герbartианская дидактика охватывает проблематику обучения в узком смысле слова и вопросы воспитания: "Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование.. без обучения есть цель, лишенная средств" Герbartу принадлежит капитальная разработка идеи воспитывающего обучения, основную задачу которого он видел в развитии всестороннего интереса. Интерес определен как интеллектуальная самостоятельность, вызванная обучением и приводящая к формированию у детей "собственных свободных душевных состояний".

Герbart попытался разделить обучение на преподавание и учение. Он искал некую "естественную последовательность" учебного процесса в виде *формальных ступеней*. Были определены четыре такие ступени: две — по углублению обучения, две — по осмыслению обучения. Под углублением подразумевался выход на новые знания, под осмыслением — соединение этих знаний с уже имеющимися. На первых двух ступенях особенно важны такие методы обучения, как наглядность и беседа. На двух других — самостоятельная работа ученика и слово учителя.

Герbart определил три универсальных метода обучения: описательный, аналитический и синтетический. Главенствующее место отдавалось аналитическому методу, при котором надлежало систематизировать знания учащихся. Все три метода следовало применять в совокупности.

Нравственное воспитание как часть триединого педагогического процесса должно было прежде всего формировать волю и характер будущего члена общества. Предлагался свод рекомендаций по нравственному воспитанию. Герbart полагал, что наставник должен считаться с индивидуальностью личности, находить в детской душе доброе и опираться на него. Он предложил шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, мора-лизаторский, увещивающий.

Герbart во многом определил развитие западной педагогики XIX в. Ему последовал, например, ряд немецких ученых, в частности Г. Циллер (1817—1882), В. Рейн (1847—1929).

Если объектом внимания И. Ф. Гербарта было прежде всего гимназическое образование, то другой крупный немецкий педагог, Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790—1866), сосредоточил свои исследования в сфере народной массовой школы. Достоинство педагогических воззрений Дистервега не в особой оригинальности, а в блестящей интерпретации и популяризации педагогических идей Руссо, Песталоцци, немецкого Просвещения и классической философии.

Основной педагогический труд Дистервега — "Руководство к образованию немецких учителей". В нем сформулированы *два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания — природа-сообразности и культуросообразности*. Дистервег в воспитании ставил во главу угла "развивающе-воспитательное и образовательное обучение". Дистервег предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать персональные свойства ребенка (принцип природосообразности). Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура, по Дистервегу, — это нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура — духовная жизнь человека. Общественная культура — социальные отношения и национальная культура.

Как дидакт Дистервег особенно настаивал на расширении естественнонаучного образования. В обучении он отдавал предпочтение индуктивному методу (*элементарный метод*). Полезными для школы оказались сформулированные Дистервегом дидактические правила: ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащегося, заинтересованность учителя и ученика и пр.

Дистервег был энергичным организатором педагогического образования. Он — автор множества учебных пособий для учителей, создатель учительских семинарий.

## 2.4. ПОЛЕМИКА ВОКРУГ ШКОЛЫ

Полемика вокруг вопроса о реформе системы образования в XIX столетии вступила в новую фазу. Политические лидеры рассматривали школу как важный фактор национального развития. Прусский король Фридрих Вильгельм III (1770—1847) заявлял, например, что "человек и гражданин создаются воспитанием". О "важности образования для судьбы общества" говорил французский император Наполеон I. Прусский король Фридрих Вильгельм IV (1795—1861) не без оснований упрекал школу в подготовке революционного поколения 1848 г.

В центре внимания педагогов и деятелей образования оказались следующие проблемы: общественная роль и функции школьного образования, создание национальных систем школы и связанные с этим принципы всеобщего, обязательного, светского обучения, организация общественных учебных заведений начального и среднего уровней, взаимоотношения между ступенями и типами учебных заведений. При наличии в западной педагогике общих подходов к указанным проблемам неизбежно возникали трактуемые в зависимости от условий каждой страны взгляды на организацию школьной системы.

Представители педагогики и образования видели в школе залог национального процветания. "Народ, который имеет лучшие школы, — первый народ; если он не таков сегодня, он станет таким завтра", — писал видный деятель французского образования Жюль Симон (1814 — 1896).

В школе видели также институт общественной стабильности. Разделяя такой подход, английский философ и педагог Г. Спенсер подчеркивал, что "образование должно приводить к социальной устойчивости".

Педагоги отмечали возросшую социальную функцию школы и почти единодушно выступали за создание государственной системы школьного образования. Ряд мыслителей ставил вопрос о необходимости расширения не только верхних, но и нижних границ школьного образования (например, Ф. Фрёбель).

Педагогика обратилась к *вопросу о социальной цели воспитания*: каким должен быть общественный человек, подготовленный школой? Тезис Просвещения и Французской революции о полезной личности

был воспринят и осмыслен в новых условиях. Так, И. Г. Песталоцци утверждал, что "разумная школа" должна обучать "порядку, который необходим для собственного благосостояния и благосостояния близких".

Были предложены две главные формулы личности, которую следовало готовить в школе. "Практический тип" должна была формировать массовая школа. На "педагогический язык" переводилась задача утилитарной подготовки политически лояльного поколения. Один из английских предпринимателей того времени вполне открыто объяснял необходимость решения такой задачи: "Мне не нужны умники, мне нужны люди, знающие свое дело, которые не отказываются от своей кружки пива; думать за них я буду сам".

Иной тип личности должна была готовить школа повышенного образования, где следовало формировать лидеров. Разделяя подобный взгляд, виднейшие ученые и педагоги Запада (Д. Бентам, Г. Спенсер — Англия, И. Ф. Герbart, В. Гумбольдт — Германия, О. Греар, В. Дюрюи — Франция, Р. Корэм, Н. Вебстер, Г. Манн — США и др.) говорили о необходимости для будущих руководителей общества не только классического гуманитарного образования, но и знания современных естественных, физико-математических, социально-политических наук.

В XIX в. была подхвачена идея Просвещения и Французской революции о *праве на образование* всех общественных классов. А. Дистервег, выступая в Гамбургском парламенте, провозгласил равенство детей от рождения и необходимость следовать природе, "соединив юношество всех сословий в одних учебных заведениях".

Идею о праве на образование по-своему интерпретировали крупные педагоги: А. Белл, Дж. Ланкастер, Д. Бентам, Г. Спенсер — в Англии, К. Ф. Вандер, В. Гумбольдт, И. Ф. Герbart, И. Г. Фихте, Ф. В. Э. Шлейермахер — в Германии, Ф. Гизо, Л. Н. Карно, Ж. Мишле — во Франции, Р. Корэм, Н. Вебстер, Г. Манн — в США и др.

Идея права на образование натолкнулась на серьезное сопротивление. Так, в Англии Риди — глава королевской комиссии по образованию — при обсуждении школьного законопроекта в парламенте заявлял в 1807 г., что "дать образование рабочим значило бы нанести вред их собственному благополучию и нравственности", ибо они "будут презирать свой образ жизни и перестанут быть добрыми слугами и работниками".

Противники распространения образования среди населения стремились устранить из нормативных государственных документов даже упоминание о всеобщем праве на образование. Так, в английской палате общин дважды (1807 и 1820 гг.) были провалены проекты о повсеместном создании начальных школ ("проект Уайтбрета" и "проект Бругема"). Аналогично поступали и консерваторы во Франции. В 1800 г. ими был отвергнут "проект Шапгала" об организации во всех коммунах начальных школ. В 1848 г. "партия порядка" исключила из текста конституции пункт о праве на образование.

При переходе к новой школе были внесены изменения в цели, задачи, объем, содержание школьного воспитания и образования. Предлагались иные принципы, масштабы, структура школьной системы.

Так, во многом по-иному трактовались *принципы участия церкви в школьном деле*: с одной стороны, обосновывалось право светского государства на контроль над школьным делом, но с другой — западное общество в значительном большинстве не стояло на атеистических позициях. Поэтому правящие круги, добиваясь создания светских общественных учебных заведений, одновременно допускали фактическую монополию церкви в частных школах, признавали как данность религиозное обучение и воспитание. Церковь и религия рассматривались как необходимые средства социальной политики. "Религия переносит на небо идею равенства, и это позволяет богатым жить, не опасаясь, что бедные их истребят", — говорил Наполеон I в оправдание конкордата с Ватиканом (1801), возвратившего католической церкви контроль над школой. По тем же причинам прусский король Фридрих Вильгельм IV неприязненно отнесся к празднествам в честь "безбожника" И. Г. Песталоцци.

Власти оставляли школьным клерикалам свободу действий из убеждения, что религиозная идеология незаменима при воспитании социальной лояльности. Вот что мы читаем в выступлении английского деятеля в области образования Гудмена в 1816 г.: "Школа заставляет увидеть, что это воля всевышнего — каждому довольствоваться своим положением".

Идею продолжения сотрудничества школы с церковью разделяла основная часть педагогов и деятелей образования. В Англии такой союз считали необходимым обе ведущие политические партии — тори и виги. Показательно, что при обсуждении школьных законопроектов — "проект Уайтбрета", "проект Бругема", "проект Робака" (1833) — ни противники, ни сторонники этих документов не подвергали сомнению патронаж школы церковными конгрегациями. Все участники полемики сходились на том, что религия и церковь помогают "обуздать чернь христианским смирением". Упомянутый Риди заявлял, что нельзя допустить "безбожия" в школе.

Сходная ситуация наблюдалась и в Германии. Многие немецкие педагоги, в том числе и те, кто не придерживался какой-либо конфессии, полагали верным, что школьное воспитание должно строиться на религиозной основе. Так, А. Дистервег, будучи деистом, сторонником "естественной религии", утверждал, что религия является насущной потребностью народа, вследствие чего, как он

писал в статье "Школьный вопрос" (1848), следует непременно ввести "общее преподавание всех вероучений".

Но в определенной части педагогических и общественных кругов в обстановке распространения социалистических доктрин активно обсуждалась идея секуляризации школы и ликвидации религиозного обучения. Примером такого подхода в Германии могут служить взгляды К. Ф. Вандера (1803 — 1879). Эта идея имела отклик во Франции, где на протяжении всего столетия шла постоянная борьба между сторонниками и противниками светской школы.

В Учредительном собрании Франции в 1848 г. И. Карно (1801 — 1888) представлял проект, которым, в частности, предусматривалось изъятие из учебной программы основ религиозных знаний. Проект был провален клерикалами. Следующая попытка добиться отмены религиозного обучения в школе была предпринята в 1880-х гг. В конечном счете сторонники светской школы пошли на компромисс. Так, Ж. Симон, В. Дюрюи и некоторые другие согласились на сосуществование светских общественных школ и т. н. свободных (под контролем церкви) учебных заведений.

Получение права на образование было тесно связано с решением *вопроса управления школьной системой*. Здесь столкнулись две ориентации: с одной стороны, на жесткую централизацию, а с другой — децентрализацию школьной системы. Свою роль сыграли уже сложившиеся традиции.

Педагоги и политики предложили два решения. Во Франции они сходились по преимуществу на необходимости создания централизованной школьной системы, в Англии и США — на целесообразности организации местного самоуправления.

В Германии шла полемика между защитниками централизации и сторонниками автономии школьного дела. Так, В. Гумбольдт настаивал на расширении участия в управлении школой правительственных органов через особые школьные комиссии, которым надлежало следить за выполнением законодательства об образовании. Другие педагоги, напротив, требовали предоставления школе более широкой автономии. Так, И. Г. Фихте предлагал формировать отдельные "педагогические провинции" с большими самостоятельными правами. Идея независимости школы от центральных государственных органов нашла отражение в "плане Сюверена" (1813), предусматривавшего предоставление государственной школе свободы выбора в вопросах внутренней

жизни. Реализацию идеи автономии ее сторонники рассматривали как путь освобождения от бюрократизма и произвола центрального правительства. Так, К. Ф. Вандер предлагал создать министерство образования под контролем учительского союза.

Важной проблемой полемики по школьному вопросу стало введение *всеобщего, обязательного образования*. Поддерживали ее положительное решение представители либеральных общественных и педагогических кругов Запада. В пользу соответствующей реформы приводились прежде всего аргументы экономического порядка. Так, Ж. Симон писал, что всеобщее образование — условие "индустриального прогресса" и успехов в торговле, поскольку позволит обеспечить промышленность и сферу коммерции необходимыми кадрами.

Многие политики и педагоги полагали, что школа — учебное заведение для подготовки будущих солдат, гарант безопасности в возможных конфликтах с другими странами.

Общим пунктом во взглядах сторонников обязательного образования являлось требование ограничить такую обязательность начальной школой. "Всеобщность начального образования, — писал французский министр Ф. Гизо в 1830 г., — таково величайшее и настоятельное веление времени".

Решение этой проблемы предусматривалось двоякое. Часть педагогов настаивала на бесплатном обязательном обучении. Так, К. Ф. Вандер (Германия), разрабатывая план общегерманского закона по отмене платного обучения, предлагал одновременно ввести прогрессивный налог на содержание школы. И. Карно и Ж. Симон (Франция) рассматривали введение обязательного бесплатного обучения как первоочередную реформу школы.

Большая часть сторонников обязательного начального образования склонялась к сохранению платы за обучение. Показательны в этой связи варианты школьных реформ, в частности "проект Дюрюи" (1860) во Франции и "проект Робака" (1833) в Англии.

Подчеркнем, однако, что идею обязательного начального образования вплоть до конца XIX в. не поддерживали те общественные силы, от которых зависело ее воплощение. Педагоги и политики, выступавшие от имени этих сил, отвергали требования обязательного начального образования. Так поступали члены "партии порядка" во Франции, тори и большинство вигов в Англии, отклоняя проекты введения обязательного обучения.

В западной педагогике так или иначе обосновывалась целесообразность *создания двух ступеней общеобразовательной школы — начальной и средней*. Начальной школе адресовались идеи практического образования. Средняя школа должна была реализовать идеи "классического" и "современного" образования (последнему уделялось все больше внимания). Сообразно этому разрабатывался механизм бифурцированного среднего образования.

Подобные подходы типичны для педагогов прошлого века. Так, Г. Спенсер, не отрицая значения греко-латинского образования, предлагал тем не менее модернизировать классическую школу. И. Ф. Герbart писал в 1801 г., что в основе полемики о средней школе лежит прежде всего "спор о древних языках". По мнению Гербарта, все очевиднее, что одно греко-латинское образование пригодно лишь для ограниченного числа учащихся. Ученики средней школы, считал Герbart, нуждаются в классическом образовании, но не менее необходимы для них естественнонаучные знания.

Педагоги не ограничивались выделением двух основных ступеней общего образования. Так, в Германии шла интенсивная разработка более дробной типологии общеобразовательных учебных заведений. Этой проблемой занимались И. Ф. Герbart, и особенно Ф. Шлейермахер, который предложил в работе "О воспитании" свою типологию общеобразовательной школы. Им выделено три типа такой школы: 1) народная (для детей из низов), дающая начальное, практически полезное для будущего работника образование; 2) городская (для средних слоев), дающая историческое, лингвистическое и естественнонаучное образование; 3) гимназия (школа для избранных), дающая "классическое" на греко-латинской основе образование. В подобную типологию вносились коррективы. Так, Кехли (1815—1879) предложил сделать в гимназии основой обучения не латынь, а национальный язык и литературу.

Выдвинутые в Новое время требования создания национальной школьной системы, где юридически все общественные классы приобретали право на образование, безусловно, были прогрессивными по сравнению с требованиями сословной школы. Однако эти требования часто обставлялись условиями, которые крайне затрудняли возможность использования права на образование. Образование для большей части населения ограничивалось рамками начальной школы.

Средняя школа рассматривалась многими педагогами как ступень, доступ к которой был обеспечен лишь детям имущих классов и небольшому числу наиболее способных выходцев из низов. Разделяя подобную позицию, Ф. Ницше не скрывал своего отрицательного отношения к расширению масштабов полноценного образования.

Сторонники подобной идеи, замечал он, намерены освободить массу от влияния гениальных личностей и тем самым разрушить "священный порядок в сфере интеллекта".

Дальше подобного подхода не шли и многие демократически настроенные педагоги (например, И. Карно). Лишь единицы (например, К. Ф. Вандер) выступали против дуалистичности школьной системы.

Педагогика до конца не отказалась от идей "классического" образования, распространенных в предшествующую эпоху.

## **2.5. ГЛАВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ**

В крупнейших странах Западной Европы и в США в XIX в. происходило становление национальных систем школьного образования. Интерес общества и участие государства определили общее направление этого процесса, который в каждой стране имел специфические черты. Общим было расширение участия государства в школьном деле: его управлении, взаимоотношениях частной и общественной школы, решении вопроса об отделении школы от церкви.

Три взаимосвязанные государственные сферы — законодательная, исполнительная и финансовая — определяли судьбу школьной реформы.

В Пруссии "Общим положением о школах" (1794) все учебные заведения объявлялись государственными. В 1798 г. в Пруссии был создан Высший совет по образованию. В 1808 г. совет был заменен отделом Министерства внутренних дел по вопросам школьного образования.

Позже было разработано государственное школьное законодательство во Франции и Англии.

Во Франции введение такого законодательства фактически началось в годы наполеоновской империи. Тогда был определен статус государственных средних школ (лицеев), создана система

школьных округов (университетов). В 1801 г. был принят закон об организации коммунальных начальных учебных заведений. В 1816 г. были учреждены кантональные комитеты, которые могли выделять небольшие суммы для поддержки начальных школ. В 1824 г. было учреждено Министерство образования, а в 1833 г. при министре Гизо принято первое государственное законодательство по начальному образованию. "Законом Гизо" предусматривался порядок открытия, финансирования и надзора коммунальных школ. Указом 1835 г. была образована система школьной инспекции. В дальнейшем законодательство по управлению школой, ее взаимоотношениям с церковью неоднократно дополнялось и изменялось (законы 1852, 1854, 1866, 1867, 1880—1882 гг.).

Длительным оказался процесс выработки школьного законодательства и в Англии. В 1830 г. парламент впервые финансировал школу. В 1847 г. был издан закон о государственном инспектировании учебных заведений. В 1862, 1870, 1873, 1876, 1891 гг. были разработаны и приняты документы, составившие свод законов об общих принципах школьной системы. "Актом Форстера" (1870), актами 1873 и 1876 гг. Комитет по образованию (создан в 1839 г.), был превращен в Департамент по образованию и получил функции исполнительной власти. Этими же документами вводилось обязательное начальное обучение, были созданы правительственные комитеты по наблюдению за посещаемостью школьных занятий. В 1891 г. принят был закон о бесплатном школьном образовании. Департамент по образованию выступал регулярно с законодательными инициативами и ежегодно готовил учебно-методические рекомендации — "Школьные кодексы".

В США разработка государственного школьного законодательства началась сразу после завоевания независимости. На протяжении XIX столетия в отдельных штатах были изданы акты и постановления, законодательно определившие деятельность учебных заведений. Почти везде за образец бралось законодательство Новой Англии. В 1867 г. в Вашингтоне создается федеральный департамент (Бюро) народного образования.

Усилилась роль государства в развитии школьной системы: создавалась разветвленная сеть инспекции и надзора, школам предоставлялись финансовые субсидии. Эти функции взяли на себя министерства образования Пруссии и Франции, Департамент по образованию Англии и Бюро по образованию США.

Система контроля приобретала все более бюрократические формы. Так, во Франции, согласно указу 1835 г., была создана система школьной инспекции. В каждом департаменте страны действовали многочисленные инспектора, руководители которых назначались непосредственно министром образования (с 1854 г. инспектора стали подчиняться главному инспектору местной академии).

Государственное субсидирование строго регламентировалось. В Англии в 1839 г. для распределения школьных субсидий был создан особый комитет. С 1846 г. субсидии стали выделяться не только на строительство и оборудование школ, но и на пособия для учащихся (последняя статья расходов в 1853 г. составила, например, треть общей суммы). С 1862 г. пособия стали распределяться по результатам экзаменов среди тех учащихся, которые претендовали на них ("Акт Лоу"). По "Акту Форстера", последующим актам и постановлениям субсидии для нуждающихся учащихся распределял Департамент образования, а утверждал Парламент. Финансовая поддержка школ производилась государством выборочно. Предпочтение отдавалось тем школам, где плата за обучение была сравнительно низкой и где было больше успевавших и посещавших школу учащихся.

Процесс институционализации школьной системы проходил трудно. Государство крайне медленно решало задачи реформирования школьной системы. Так, закон 1763 г. об обязательности начального образования в Пруссии фактически не выполнялся вплоть до 1820-х гг. Закон 1801 г. во Франции относительно организации коммунальных начальных школ не носил обязательного характера. В 1824 г. во Франции были закрыты учрежденные в 1816 г. для помощи в организации элементарных школ кантональные комитеты содействия начальному образованию.

На поддержку школьного дела государства выделяли скудные средства, например, во Франции государственным бюджетом 1864 г. на народное образование было отпущено 6,8 млн. франков — в 53 раза (!) меньше, чем получило военное ведомство. Заработная плата французских учителей была, по оценкам современников, нищенской. "Каплей в море" выглядели государственные кредиты на школу в Англии. В 1833—1846 гг. ежегодные расходы на английскую школу не превышали 0,97% государственного бюджета. В 1839 г. эти расходы составили лишь 1,5% от сумм, минимально необходимых начальной школе.

*Организация управления школьным делом* в странах Запада происходила при взаимодействии двух основных тенденций: централизации и децентрализации.

В Пруссии и Франции проводилась централизация школьного дела. В этих государствах неукоснительно поощрялся возникший при абсолютизме режим управления школой. Так, в Пруссии актами 1852, 1854, 1872 гг. была резко усилена роль центральных школьных органов. На местные общины возлагалась обязанность выполнять предписания центра, которые были настолько регламентированы, что школа своими порядками скорее напоминала армию. Инициатива учителей была ограничена. Руководство школьным делом оказалось в руках бюрократического аппарата Министерства образования. Все без исключения учебные заведения подлежали государственному контролю. Учителя начальных школ считались государственными служащими и <sup>а</sup>-значались правительством. В школах распоряжались инспектора, которые подчинялись непосредственно министру образования. В провинции высшую власть над школой осуществлял губернатор, который возглавлял школьный земельный совет, назначал по представлению министра инспекторов. Школьный земельный совет утверждал кандидатуры учителей, которых предлагали школьные советы общин.

Во Франции управление школой находилось в ведении правительственных органов во главе с министром образования. На местах в управлении школы принимали участие влиятельные лица из имущих слоев: представители коммун и кантонов. Страна была поделена на педагогические округа (*академии*). В середине XIX в. было шестнадцать таких академий. Ректоры академий подчинялись министру образования. Кроме министерства, действовал также Совет по народному образованию. Чтобы сломать корпоративный дух академий, Министерство образования неоднократно перетасовывало состав учебных округов. В итоге инспектора академий видели своим начальником не ректора, а главу местной администрации — префекта. Инициатива на местах была строго ограничена. Централизация усиливалась путем повышения роли министерства, ректоров академий, префектов.

По-разному проявлялась тенденция к децентрализации школьного дела. Во Франции и Пруссии ее тормозили традиции, унаследованные от эпохи абсолютизма. В то же время в Англии и

США развитие школьной системы происходило в направлении децентрализации. Прерогативы Департамента по образованию в Англии и Бюро по образованию в США сводились прежде всего к известной координации общенациональной школьной политики.

В Англии школьное законодательство предоставляло большие права и функции местным органам. Собственные статус и администрацию, например, имели школы Лондона. В округах избирались школьные комитеты, которые составляли школьные уставы, взимали налог на образование, открывали учебные заведения. В структуре средних школ отсутствовало какое-либо единообразие. Каждая школа действовала по собственному уставу.

В США децентрализованная система школьного управления складывалась в особых условиях, когда государственность только формировалась и штаты обладали значительной самостоятельностью. Школьные

законы отдельных штатов были во многом сходными. В штатах и графствах действовали учебные округа (*дистрикты*) под началом выбранного жителями директора (*интенданта*). В дистриктах открывались школы. Постепенно во всех штатах учреждены были школьные комитеты и посты суперинтендантов, координирующих педагогическую политику в штате. Школьный комитет состоял из губернатора и вице-губернатора штата, а также *суперинтенданта*. Непосредственное руководство школами осуществляли советы, избранные общиной. Округа и школы фактически не зависели от федерального Бюро образования и подчинялись властям штата. Штаты сохраняли за собой право контроля за деятельностью школ, определения принципов образования, типов учебных заведений, сроков и программ обучения, содержания образования, учреждения органов школьного управления, распределения средств на образование. Чиновники дистриктов взимали школьный налог, назначали преподавателей, составляли школьные программы и планы.

Во всех школьных системах Запада существовали *частные учебные заведения*, которые так или иначе находились под государственным контролем. Положение частных школ в разных странах складывалось по-разному.

В Пруссии государство энергично вмешивалось в деятельность частных учебных заведений. С 1794 г. здесь действовало законодательство, по которому все школы, включая частные, подлежали правительственному контролю. Контроль осуществлялся через инспекторов и предусматривал соблюдение стандартных программ, уставов и пр.

Во Франции деятельность "свободных", т.е. частных, школ была гарантирована законами 1850, 1867, 1880-х гг. В частных учебных заведениях действовал контроль в лице правительственной инспекции. Вплоть до принятия законов 1880-х гг. на частные школы отпускались общественные средства (коммунальные и общегосударственные).

В Англии частные школы занимали весьма сильные позиции. До 1870 г. деятельность учебных заведений во многом зависела от частных лиц и их денежных средств. Школьное законодательство сохраняло большой простор для частной инициативы в сфере образования. Школу вправе было открыть любое лицо, гарантировавшее обучение определенного числа учащихся. От учредителей и преподавателей частных школ не требовались свидетельства о педагогической подготовке. До 1832 г. учреждением частных начальных школ занимались благотворительные организации: "Национальное общество", "Общество распространения христианских знаний" и др. Они открывали "школы для бедных", "воскресные школы" и пр. Закон 1832 г. подтвердил, что частная инициатива в школьном деле никоим образом не будет ущемляться. "Закон Форстера" (1870) предусматривал выделение государственных кредитов на частные школы.

Средние учебные заведения Англии, по сути, являлись частными. С 1860-х гг. происходит некое "огосударствление" сферы среднего образования, оно выражается в кредитовании из общественных и общегосударственных фондов грамматических школ. Однако программу, распорядок деятельности по-прежнему определяли устроители этих школ.

В США, как и в Англии, в разряд частных учебных заведений входило множество учебных заведений, открытых при поддержке общин.

Наличие частных школ явилось существенным фактором трансформации состава учащихся общественных учебных заведений. Например, во Франции в середине XIX в. число учеников муниципальных и общенациональных средних школ сократилось из-за перехода многих из них в частные учебные заведения. При этом переменился и социальный состав учащихся общественных средних школ: увеличилась доля выходцев из мелкой и средней

буржуазии и, напротив, сократилось число молодых людей, родители которых относились к высшим кругам.

Подавляющее число частных учебных заведений находилось в руках представителей различных конфессий и церквей. Позиции церкви в системе образования, особенно частного, оставались весьма прочными. Например, во Франции в начале 60-х гг. в частных начальных католических школах обучалось до 20% мальчиков и около 60% девочек от общего количества учащихся. К началу 70-х гг. число "свободных" и общественных учебных заведений достигло соотношения 1:4.

*Взаимоотношения государства и церкви, роль и место религии в школьном воспитании* оказались одними из наиболее важных проблем при создании систем национального образования. Процесс отделения школы от церкви имел неоднозначный, непоследовательный характер.

В Англии преподавание религии в школе не было обязательным, но фактически практиковалось во всех учебных заведениях. Ученикам общественных школ предоставлялось право выбора обучения основам той или иной религии. Правительство шло навстречу школьным клерикалам. Так, в сфере образования они полностью распоряжались государственными кредитами (80% получало "Национальное общество", 20% — "Британское общество").

В Пруссии законами 1810, 1816, 1817 гг. подтверждались веротерпимость и светский характер образования. Правительство держало под контролем отделенные от церкви средние школы. Преподавателей этих школ позволялось набирать только из светских лиц. Из программы гимназии был исключен экзамен по религиозным вопросам.

Но в 40-х гг. положение церкви в немецкой школе укрепляется. В ряде германских государств заметное влияние в системе образования стали приобретать пиетисты. Сторонников светской школы подвергали гонениям (например, был отправлен в отставку Дистервег). По закону 1846 г. епископат приобрел право утверждать в должности школьных учителей.

На волне революционных событий 1848 г. произошло известное упрочение светского образования. Общегерманская конституция (1848 г.) признавала школу светским учреждением и провозгласила право поступления в учебные заведения независимо от религиозных убеждений.

В обстановке послереволюционной реакции влияние школьных клерикалов вновь усилилось. Так, в Пруссии, по конституции 1850 г., в школе сохранялось преподавание религии. Духовное и школьное ведомства находились в подчинении министерства. Подтверждались права церкви участвовать в назначении учителей. Священнослужители могли быть преподавателями. Начальные учебные заведения остались под надзором местных духовных властей. Согласно министерскому циркуляру 1852 г., программа педагогического образования включала обязательный предмет "практическое обучение преподаванию основ религии". "Регулятивы Раумера" (1854) определяли важнейшей задачей подготовку педагогов к преподаванию религии, оговаривали, что обучаться в учительской семинарии могли лишь лютеране, вводили специальные уроки богословия в начальной школе.

После объединения Германии положение церкви в сфере образования мало изменилось. Несколько поколений был школьный клерикализм в результате событий, связанных с т. н. культур-кампом, когда германский канцлер Бисмарк в 1872—1875 гг. принял меры против церкви, посягнувшей на политическую гегемонию Пруссии. Духовенство было лишено надзора за школами, члены школьных религиозных конгрегации — права преподавания, а сами конгрегации были распущены. Но уже к началу 1880-х гг. "культуркампф", а с ним и антиклерикальные мероприятия в сфере образования были отменены.

Во Франции в течение всего XIX в. происходило постепенное возвращение к светской школьной политике революции 1789 г. В этом процессе были отливы и приливы. Так, ощутимый удар светское образование перенесло в годы наполеоновской империи. В 1808 г. к участию в организации начальных школ был допущен католический орден "Братьев христианского смирения". К концу Первой империи в католических средних учебных заведениях обучалось больше учащихся, чем в общественных лицеях и коллежах (50 и 44 тыс. соответственно). В считавшихся светскими лицеях и коллежах проводились уроки религии. Во главе ведомства среднего образования (университета) оказался яркий католик Л. де Фонтен, который всячески стремился к клерикализации преподавательского корпуса.

Нажим на светское образование продолжался в годы Реставрации. В 1816 г. было введено обязательное религиозное обучение. В

1824 г. первым главой созданного Министерства образования стал епископ Фрэнзус. Начальные школы попали в распоряжение епископата. От учителей требовалось подтверждение религиозного образования (ордонанс 1824 г.). В среднем образовании установилось засилие церковников. Так, в 1824 г. 9 из 13 вновь назначенных руководителей лицеев и коллежей оказались богословами.

Несколько спала волна школьного клерикализма при Июльской монархии (30 — 40-е гг.) и во время революции 1848 г. В 1831 г. был отменен обязательный сертификат о религиозном образовании для учителей начальной школы. Но церковь не уступала своих позиций. В декабре 1848 г. на пост министра образования был назначен поклонник иезуитов Фаллу, и курс на уступки церкви в вопросах школы возобновился. В марте 1850 г. был принят "закон Фаллу", который фактически отдавал школу во власть клерикалов. Церковь получила монополию в частном секторе образования, в результате чего к концу века частные светские учебные заведения фактически исчезли. Учителя общественных начальных школ ставились под надзор местных юре. Уроки богословия становились обязательными во всех школах. При назначении учителей предпочтение отдавалось членам католических конгрегации. Сторонники светской школы пытались остановить натиск клерикалов. Закон 1867 г. несколько ограничил деятельность частных католических учебных заведений. Они подлежали государственной инспекции. Однако попытки отменить клерикальные школьные законы вплоть до 1880-х гг. не дали результата.

Особую остроту вопрос об отделении школы от церкви приобрел в 70 — 80-х гг. Ряд мероприятий в пользу светской школы был проведен Парижской коммуной (1871 г.). В первые годы III республики церкви удавалось удерживать влияние на школу. Стоявшие у власти монархисты попустительствовали клерикалам и ограничивали деятельность светски настроенных педагогов. Однако после победы на парламентских выборах республиканцев началось активное отстранение католической церкви от руководства образованием. В 1880 г. из Высшего совета по образованию были выведены представители епископата, ликвидировано жюри по утверждению университетских дипломов, где верховодили церковники, распущены школы иезуитов, усложнена процедура легализации других католических конгрегации, занимавшихся образованием.

Стратегический курс на укрепление светскости образования был провозглашен законами 1881 — 1886 гг. ("законы Ферри"). "Закон Фаллу" был отменен. Преподавание богословия в школе запрещалось. Педагогические дипломы, полученные в католических учебных заведениях, были объявлены недействительными. Предусматривалась постепенная замена учителей-клерикалов выпускниками светских государственных школ. Отменялось государственно-муниципальное кредитование частных начальных учебных заведений.

Законодательство 1880-х гг. способствовало ослаблению влияния церкви в школе. Но полностью проблема не была решена. "Законы Ферри" коснулись в первую очередь начальной школы, но фактически не распространялись на среднее образование и не поколебали позиций частной прокатолической школы.

*Национальные системы образования на Западе складывались как системы дуалистические, т.е. без сколько-нибудь органичной связи между массовой начальной школой и немногочисленными средними учебными заведениями. В этом состояло существенное противоречие. Оно проявлялось в формальном равенстве прав на образование и фактической дискриминации учеников массовых начальных заведений — выходцев из низов.*

Принципы равного доступа к полному образованию оставались декларацией. Доступу в среднюю школу препятствовала высокая плата за обучение, несогласованность программ начальной и средней школы, существование особых подготовительных классов при средних учебных заведениях.

Для преодоления тупиковой ситуации в начальной школе были предприняты некоторые шаги. В Англии комиссия по образованию (1868) рекомендовала наладить "органическую связь" между всеми ступенями школы. В Германии, в Гамбурге, были учреждены семиклассные училища для выходцев из всех социальных слоев. Во Франции было создано несколько т. н. промежуточных учебных заведений (Орлеанская школа, коллеж Шаптеля, школа Тюрго), чтобы облегчить переход из начальной в среднюю школу. В США с середины XIX в. получило распространение учреждение дополнительного начального образования, которое взяло на себя функции средней школы. Но все эти попытки реформирования не принесли ощутимого эффекта. Школьные системы остались дуалистическими.

*Начальное образование на Западе в этот период имело общие и специфические черты (сроки обучения, принципы организации учебного процесса, программы и пр.). В Западной Европе и США возникла начальная школа с семилетним сроком обучения. Кроме дневных, существовали вечерние и воскресные начальные школы. Складывалась система обязательного и бесплатного обучения.*

Обязательное бесплатное обучение ранее всего было введено в Пруссии (1794 г.). В США бесплатное общественное образование было закреплено законами в середине 1850-х гг. В Англии закон о бесплатном обязательном образовании был принят в 1870 г., во Франции — в 1880-х гг.

До указанных законов в ряде стран предусматривалось "частично бесплатное" обучение. Так, в Англии существовали бесплатные или с низкой платой за обучение начальные *дайм-скул* и *школы для оборвышей*, предназначенные для беднейшего люда. Во Франции законами 1833, 1850 гг. часть несостоятельных родителей освобождалась от платы за начальное обучение. Получение льготы требовало унижительных хлопот. В начале 1860-х гг. такой льготой пользовались около трети учащихся начальных школ. Законом 1867 г. коммуны получили право отменять в начальных школах платное обучение, вводя дополнительный налог с населения.

Повсеместно в начальных школах Западной Европы и США укоренилось деление учеников по возрастным классам. Однако существовали и школы без такого деления (*небольшие школы* в Англии, *моноклассы* во Франции, *иррегулярные школы* в США). В Западной Европе обучение в начальных школах для девочек и мальчиков чаще было раздельным. В США (особенно в западных штатах) нередко обучение было совместным.

Программы начального образования в странах Запада имели много общего и в то же время заметно отличались друг от друга.

В Англии "акт Саудона" 1876 г. определял следующую программу начального обучения: чтение, письмо, арифметика, рисование (для мальчиков), шитье, вязанье и пр. (для девочек). Повсеместно изучался катехизис, проводились уроки труда.

В школах Пруссии ("регулятивы Раумера" 1854 г.) программа начального обучения включала: основы религии, чтение, письмо, арифметику, пение.

Кроме того, предлагалось давать некоторые сведения по географии, естествознанию и истории. Обязательные уроки религии были отменены в 1872 г.

Во Франции в годы наполеоновской империи программа начального обучения была ограничена чтением, письмом, правилами счета и уроками религии. В 1850 г. вводились факультативы: история и география, начала естествознания, уроки сельскохозяйственного труда. Документами 1867 и 1868 гг. программы были расширены. Предусматривалось изучение начатков физики, химии, естествознания ("предметные уроки"), а также рисование, черчение и пение.

В США в программу начального обучения входили чтение, письмо и арифметика. Во многих школах преподавались основы религии. С 1860-х гг. в ряде штатов в начальных школах проводились занятия ручного труда.

В XIX в. в странах Запада появился новый тип учебного заведения — *высшая начальная школа*. Ее появление было ответом на потребность общества в повышении уровня массового образования.

В Англии создание таких школ относится к 1870 гг. В программу высшей начальной школы, кроме предметов элементарного обучения, были включены математика, физика, история, латынь, французский язык. С 1891 г. обучение в школе такого типа было объявлено бесплатным.

В Германии первые высшие начальные школы были открыты в начале XIX в. В этих учебных заведениях, помимо общеобразовательной программы, преподавали право, делопроизводство, бухгалтерию и пр.

Во Франции создание высших начальных школ предусматривалось "законом Гизо" (1833). Они создавались в городах с населением не менее 5 тыс. жителей.

В США первая высшая начальная школа была учреждена в 1821 г. в Бостоне. Срок обучения составлял три-четыре года. Поначалу программа предусматривала углубленное элементарное обучение. Затем в нее был включен ряд предметов, которые входили в курс среднего образования (например, иностранные языки).

Сеть начального образования в странах Запада постепенно расширялась. Более интенсивно шел этот процесс в Пруссии и США, медленнее — в Англии и Франции. К началу 1860-х гг. в

США (штат Нью-Йорк) один учащийся начальной школы приходился на трех жителей, в Пруссии — на шесть, в Англии — на восемь, во Франции — на девять.

Успехом начальной школы Запада можно считать значительное повышение грамотности населения: в Пруссии за пятьдесят лет (1820 — 1870) неграмотность снизилась с 28 до 3%, во Франции за те же сроки — с 66 до 15%, в Англии за полстолетия, с 1843 по 1893 гг., — с 33 до 18%.

Указанная статистика свидетельствует, впрочем, что все-таки охватить все население минимальным образованием не удалось. Качество элементарного обучения было низким. Кроме того, не было социальных условий, которые могли обеспечить всеобщее начальное образование.

Так, в Англии многие дети — работники фабрик не имели возможности посещать вечерние или воскресные начальные школы из-за недостатка времени и сил. Как следует из парламентских "синих книг" 1860-х гг., многие учителя не умели грамотно читать и писать. Треть учеников начальной школы, по данным 1870 г., оказалась совершенно неграмотной. По статистике на начало 1860-х гг., 95% учеников учились от четырех до шести лет, а 8% детей младшего возраста вообще не посещали школу. Закон 1870 г. об обязательном семилетнем образовании не выполнялся. Из данных 1890-х гг. известно, что абсолютное большинство детей посещало школу не более четырех лет.

В Пруссии в первой половине века начальную школу фактически посещала только половина детей соответствующего возраста.

Во Франции к началу века насчитывалось около 7 тыс. элементарных школ, хотя требовалось по крайней мере 23 тыс. К 1830 г. на четыре коммуны в среднем приходилось лишь одно начальное учебное заведение. Общациональной проблемой выглядела непосещаемость учениками занятий ("абсентизм"). Например, в 1847 — 1863 гг. систематически пропускали занятия 52% учеников городских и 67% — сельских начальных школ. В те же годы 40% детей покинули школу, оставшись неграмотными.

В США реальные сроки начального обучения колебались от четырех до пяти лет. Непродолжителен был учебный год. Например, в штатах Нью-Йорк и Калифорния он длился всего 12 недель. Закон о праве на образование нарушался. Из школ систематически исключали учеников, пропускавших занятия. Между тем "абсентизм" был массовым явлением. В сфере образования нередкими были проявления социальной и расовой дискриминации. В 1880-х гг. более половины жителей южных штатов (в первую очередь афро-американцы) были полностью неграмотны.

В XIX в. в Западной Европе и США происходит *становление систем среднего образования*. Оно обслуживало в первую очередь имущие классы. В его эволюции прослеживалась общность целей, содержания и методов. Вместе с тем в отдельных странах развитие среднего образования имело свои особенности.

В Англии основным типом среднего образования являлась *грамматическая школа*. Из сравнительно доступной в прошлом она превратилась в учреждение для имущих слоев.

Среди грамматических школ по-прежнему выделялись *публичные школы* — дорогие учебные заведения — пансионы для элиты английского общества. Обычно они располагались в сельской местности. В программу входило изучение классических дисциплин, древних и новых языков, математики. Программа была довольно облегченной и предусматривала систематическое изучение лишь древних языков и математики. На рубеже 1860 — 1870-х гг. в публичных школах наметился отход от исключительно классического образования. Так, в публичной школе Гарроу (близ Лондона) в 1869 г. открылось отделение, в программу которого было введено систематическое (хотя и в скудном объеме) изучение естественных наук.

Большую часть грамматических школ составляли т. н. *недельные школы*, которых в 1860-х гг. насчитывалось около 3 тыс. Программы этих учебных заведений отличались друг от друга. В них применялись два основных варианта учебного плана: классического и современного образования. В обычных грамматических школах больше, чем в публичных, уделялось внимания современному образованию, т.е. преподаванию английского языка и литературы, естественных и физико-математических наук.

В Пруссии в сфере среднего образования сосуществовали два основных типа школ: *гимназия* и *городская школа (реальное училище)*.

На рубеже XVIII -XIX вв. получает распространение такой тип учебного заведения, как *гимназия неоклассического (неогуманистического) образования*. Первый единый план такой гимназии утвержден в 1816 г. В его основе — изучение древних языков и литературы, а также немецкого языка и литературы. Сравнительно велика была доля уроков математики. Зато в явном небрежении оставались естествознание, физика, химия, рисование и пение, которые считались второстепенными предметами. Следующий этап

реформы неоклассической гимназии — 1837 — 1838 гг., когда издан первый обязательный учебный план для этого учебного заведения, где был увеличен объем классических дисциплин, в первую очередь — древних языков. По сравнению с планом 1816 г. в новом документе изучение латыни занимало на 10 часов больше, а математики на 27 часов меньше. К середине XIX в. в Пруссии насчитывалось 120 гимназий.

Параллельно с гимназией росла сеть городских школ (реальных училищ). Эти учебные заведения давали современное образование. В программу входили религия, немецкий язык, математика, физика, география, история, французский язык, рисование, пение, гимнастика. В течение первой половины XIX в. реальные училища постепенно начали теснить гимназии. Такая тенденция несколько замедлилась в 50-х гг., но затем вновь усилилась.

В итоге конкуренции был выработан компромисс 1859 г. ("Реформа Бетман-Гольвега"). Были определены три типа средних учебных заведений: *неоклассическая гимназия*, *реальное училище* и *школа смешанного типа*. В последней программа современного образования была дополнена преподаванием латинского языка.

Учебные заведения современного образования традиционно считались второсортными и менее престижными, нежели гимназии. Но в 1870-х гг. в общественном сознании и законодательстве происходят перемены, приведшие к выравниванию статуса современной и классической школ. В 1870 г. были расширены права выпускников современной школы при поступлении в вузы. В 1874 г. принято постановление, по которому свидетельство об окончании реального училища приравнивалось к гимназическому диплому.

Процесс интеграции классического и современного образования усиливался, что отразилось в новом учебном плане средней школы ("реформа Бовица" 1882 г). В гимназии увеличивался объем преподавания естественнонаучных и физико-математических предметов, а в школах современного образования — латинского языка.

Пруссия — одна из первых стран Западной Европы, где наряду с частными были созданы *общественные заведения женского среднего образования*. Первая государственная женская средняя школа была открыта в Берлине в 1810 г. Спустя десять лет в Пруссии насчитывалось 22 таких учреждения, а в 1840 г. — 34. Развитие женской средней школы шло теми же путями, что гимназий и реальных училищ: первоначальное первенство классического образования, усиление современной школы, возникновение бифурцированного образования. Этот процесс, однако, протекал в рамках иных программ обучения. Скажем, в классической женской гимназии программа строилась на преподавании современных языков (немецкого и французского), а не латыни и древнегреческого, как в соответствующей мужской школе.

Сеть средних учебных заведений в Германии увеличивалась. В 1872 г. она насчитывала 1041 заведение с 177,3 тыс. учеников. Ввиду расширения контингента учащихся правящие классы создавали дополнительные гарантии своих привилегий на полноценное образование. С 1872 г. стали учреждать учебные заведения с высокой платой за обучение. Они предназначались для зажиточных кругов и готовили для поступления в университет.

Свою особую историю имела система среднего образования во Франции (*лицеев* и *коллежей*). В 1808 г. законодательно определилась структура государственных лицеев. Курс лицейского образования состоял из двух подготовительных, шести основных и одного выпускного класса. По окончании последнего класса ("класса философии") лицеисты держали экзамен на степень *бакалавра*. Аналогичную структуру имели муниципальные *коллежи*. В основе программ лицеев и коллежей лежало классическое образование.

В 1852 г. ("реформа Фуртеля") структура и программы лицеев и коллежей претерпели важные изменения. Курс обучения был поделен на три раздела: элементарное, грамматическое и высшее. В высшем разделе вводилась бифуркация, т.е. создавались две секции — научная и литературная. Часть программы в этих секциях была одинаковой.

Другая часть имела отличия: в литературной секции больше места отводилось древним языкам и предметам гуманитарного

цикла, в научной секции — естествознанию и физико-математическим дисциплинам. Бакалавры по литературной секции могли продолжать образование в университетах. Бакалавры по научной секции — в промышленных, коммерческих, медицинских, естественнонаучных высших школах.

Очередная реформа произошла в 1860 г. ("закон Дюрюи"). Обе секции высшего отделения были упразднены. Воссоздавался единый тип классического образования. Это сопровождалось перестройкой программы. Больше внимания уделялось преподаванию истории, французского языка, которые становились обязательными во всех классах. Живые иностранные языки стали изучать в течение всего курса обучения. Возрос объем преподавания древних языков (25 — 30% учебного времени). В число обязательных предметов на протяжении всего срока обучения вошли рисование, музыка и религия. В программах несколько увеличилось число учебных часов на естественнонаучное и физико-математическое образование. В таком виде программа классического образования сохранялась фактически до конца XIX в.

По "закону Дюрюи" выпускник "класса философии" мог претендовать только на степень бакалавра литературы. Чтобы получить степень бакалавра наук, надо было успешно закончить дополнительный годичный "класс математики" или отделение "среднего специального образования" при лицеях и коллежах. На этом отделении, где основу программы составляли предметы естественнонаучного и физико-математического цикла, в 1876 г. обучалось около 23 тыс. учащихся. Достижением современного

образования можно считать и создание в 1880-х гг. *государственных женских средних школ*, из программ которых были исключены древние языки и литература

В США главным типом учебного заведения среднего образования в начале XIX в. была *академия*. Программы академий выходили за рамки классицизма. Между отдельными академиями имелись отличия (например, изучался разный набор живых иностранных языков), разными были и сроки обучения (от трех до пяти лет). Сошлемся для примера на академию в г. Экзетере (штат Нью-Йорк). В школе было два отделения: классическое и английское. В первом в центре изучения находились древние языки и литература. Во втором — предметы современного образования, курс которого был рассчитан на три года. В течение первого года учащиеся обучались английскому языку и литературе, арифметике, алгебре, географии, второго года — английскому языку и литературе, геометрии, черчению, древней истории, логике, риторике. На третьем году изучали топографию и навигацию, физику, химию, новую историю (прежде всего США), мораль, философию, ораторское искусство.

С середины XIX в. место академий постепенно занимали выроставшие над начальными школами *дополнительные учебные заведения (хай-скул)*. Если академии были по преимуществу детищем частной инициативы, то новый тип школы среднего образования создавался усилиями властей штатов. Учебный курс заведений такого типа занимал от трех до пяти лет. В программу входили, с одной стороны, предметы элементарного образования, а с другой — дисциплины, изучаемые в академии, включая древние языки и литературу.

Таким образом, развитие средней школы на Западе в течение XIX столетия выражалось в создании учебных заведений классического и современного образования. Последние получали все большее распространение, будучи знаком нового времени.

### ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ

1. Дайте общую оценку особенностей и результатов развития школы и педагогики на Западе в эпоху нового времени.
2. Назовите выдающихся западных философов XIX в., занимавшихся проблемами воспитания. Проанализируйте педагогические идеи одного из этих философов.
3. Проанализируйте теорию элементарного образования И. Г. Песта-лоцци.
4. Изложите педагогическую идею природосообразности и куль-туросообразности Ф. А. В. Дистервега.
5. Как вы понимаете идеи И. Ф. Гербарта о ступенях обучения? В чем состоит преемственность и специфика его идей об управлении, обучении и нравственном воспитании?
6. Какие основные вопросы создания новой системы образования находились в центре полемики на Западе в XIX в.?
7. На каких принципиальных основах была создана школа эпохи нового времени в странах Западной Европы и США?
8. Что вы знаете о развитии начального образования в Западной Европе и США в XIX в.?
9. Какие типы средней школы получили развитие на Западе в XIX в.?

### ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

- Бим-Бад Б. М.* Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. М., 1994.
- Гегель Г. В. Ф.* Речи директора гимназии. // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: В 2-х тт. Т. 1. М., 1970.
- Гончаров Л. Н.* Школа и педагогика США до второй мировой войны. Гл. 2. М., 1972.
- Джуринский А. Н.* Зарубежная школа: история и современность. Гл. II. М., 1992.
- Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
- Кант И.,...* О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980.
- Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.* Педагогическое наследие. М., 1987.
- Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. II. Гл. II — V. М., 1989.
- Парижская коммуна в борьбе за демократизацию школы. М., 1958.
- Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. М., 1981.
- Пискунов А. И.* Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII—XX вв. Гл. III—IV. М., 1976.
- Фру мое С. А.* Борьба за демократизацию французской школы в период революции 1848 г. // Известия АПН РСФСР. Вып. 105. М., 1959.
- Фру мое С. А.* Французская школа и борьба за ее демократизацию. 1850—1870. М., 1960.
- Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк второй / Пер. с нем. М., 1979.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Разд. IV. М., 1981.

## ГЛАВА 3

### ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.

### 3.1. ОБЩИЙ ВЗГЛЯД

В первой половине XX столетия в мировой школе и педагогике происходили существенные сдвиги. Этому способствовали многие важные факторы: возрастающий объем знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся, результаты исследований о природе детства, опыт пилотных учебных заведений. Заметно выросло число педагогических центров (кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения). Умножались и усиливались контакты педагогов в национальном и международном масштабе. Среди международных педагогических организаций, учрежденных в это время, можно назвать Лигу нового воспитания и Международное бюро просвещения. В отдельных странах действовали национальные педагогические объединения: Прогрессивная ассоциация народного образования (США), Общество имени Бине (Франция) и пр.

Система образования подверглась острой критике. Школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечающая потребностям подрастающего поколения, нуждавшегося в качественно иной подготовке. Потребность в обновлении школы и педагогики становилась все более актуальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования выросли в одну из важных национальных проблем ведущих стран мира.

Незыблемые до того теории, прежде всего гербартианство, спен-серианство, оказались под вопросом. Направленные главным образом на формирование культуры мышления, эти традиционные концепции предусматривали жесткое управление педагогическим процессом, отводя в нем первостепенную роль учителю. Подобные установки вели к чрезмерному интеллектуализму полноценного образования, порождали авторитарное вмешательство в процесс учения, лишали учащихся самостоятельности, ограничивая их инициативу регламентированием.

Первая половина XX столетия прошла под знаком противостояния тоталитарных и демократических режимов, что отразилось на эволюции школы и педагогической мысли.

### 3.2. ОСНОВНЫЕ ТЕЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них — *педагогический традиционализм* — продолжение прежней педагогической мысли. Другая — *новое воспитание*, или *реформаторская педагогика*, — определенная альтернатива такой традиции.

К традиционализму относились прежде всего социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса воспитания и образования. Подчеркнем, что педагоги-традиционалисты так или иначе размышляли в русле этих педагогических течений.

Представители *социальной педагогики* (Э. Дюркгейм — Франция, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер — Германия, Б. Рассел, М. Макмиллан, С. Айзеке — Англия, Р. Зейдель — Швейцария и др.) главным источником педагогической науки и практики считали социально-историческое знание.

*Эмиль Дюркгейм* (1858—1917) — один из наиболее заметных представителей социальной педагогики. Фундаментом его педагогических взглядов служит выдвинутая им концепция "стадий цивилизации" и "коллективных представлений". По этой концепции, человечество прошло ряд исторических стадий, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания — "коллективные представления". Современная-цивилизация, по мысли Дюркгейма, вобрала в себя компоненты "коллективных представлений" предшествовавших эпох и одновременно выработала особые педагогические идеалы и ценности. Процесс воспитания — это прежде всего приобщение каждого члена общества к "коллективным представлениям" своего времени.

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса ("Воспитание — методическая социализация"), писал, что деятельность школы состоит "прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда". Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полностью зависит от императивов "коллективных представлений", обладая собственными, природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса — слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение "индивидуальной социализации".

Э. Дюркгейм высказал плодотворную мысль о правомерности дозированного управления процессом воспитания, что должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятия "слепой покорности" ребенка.

Как первостепенный педагогический фактор Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика школьного класса. "Дети в классе думают, чувствуют, поступают иначе, чем если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и использовать". По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс — наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка.

Для достижения целей воспитания, считал Дюркгейм, педагогу следует, избегая мелочной опеки, глушить присущую ребенку неустойчивость интересов, умело дозировать свое влияние. В свете этого рассматривались, например, наказания. Педагогу отводилась роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: "Избыток хладнокровия, как, впрочем, и горячности, дает не

лучшие результаты. Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона".

*Вильгельм Дильтей* (1883 — 1911) также особо подчеркивал социальную природу процесса воспитания. В работе "Основы гуманитарных наук" он трактовал педагогический процесс как познание тотальных "духовных связей", приобщение к "жизни" — основе и содержанию всего сущего. Дильтей выдвинул концепцию "переживания" как явления, присущего лишь человеку с его эмоциональной жизнью. Он предлагал начинать учебно-воспитательный процесс с организации эмоционального переживания окружающей действительности.

*Пауль Наторп* (1854—1924) в своем труде "Социальная педагогика" рассматривал школу как важнейший инструмент социализации в виде рабочего сообщества педагогов и учеников. Наторп утверждал, что индивидуальное самосознание эффективно формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений, где нет места соперничеству между детьми. По Наторпу, индивид осознает в первую очередь то, что хочет другой или он сам, а далее ищет способ осуществить такое желание. Вследствие этого начало воспитания состоит в воспитании воли, отчего учеба должна иметь конкретную направленность на потребности ученика и окружающих его однокашников, учителей, родителей. Во взаимоотношениях с ними желание личности становится его волей.

*Эдвард Шпрангер* (1882 — 1963), размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и о воспитании как подготовке к этому месту, утверждал, что в воспитании следует ориентироваться на различные типы личности. Шпрангер предложил шесть вариантов типологии человека: экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности), теоретический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству), социальный (ярко выраженный альтруист), политический (рвущийся к власти) и религиозный. Иными словами, психологические и ценностные установки личности, лежащие в основе указанной типологии, — главный критерий при определении путей воспитания, считал Шпрангер.

Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне определенной религиозной идеологии. К первой группе относятся прежде всего представители педагогики неотомизма: Ф. Брюнетьер, Э. Бутру, Ж. Маритен (Франция), Ф. В. Ферстер (Германия), Р. Хатчинз, М. Адлер (США), ко второй группе — А. Н. Уайтхед (Англия), Р. Штайнер, М. Бубер (Австрия).

Педагоги-неотомисты пытались синтезировать веру и педагогическую науку. Они сравнивали педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше и которое можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения. Например, *Ф. В. Ферстер* (1869—1956) рассматривал человека как "трагическое двойственное существо", в котором от Бога и дьявола замешаны добро и зло. Чтобы преодолеть эту двойственность в гуманном направлении, следует требовать от ребенка "дисциплины и послушания", что является "подготовкой к свободе духовной личности".

*Жак Маритен* (1882 — 1973) критиковал светскую педагогику за недооценку цели воспитания и за акценты на педагогические технологии. В основу процесса воспитания Маритен ставил идею христианского человеколюбия. Обрести такую гуманистическую направленность личность может лишь при умелом руководстве наставника.

Ряд педагогов исходил из постулатов не только христианских, но и иных религий. Так, взгляды австрийца *Мартина Бубера* (1878 — 1965) тесно связаны с его увлечением различными вероучениями (буддизм, христианство, индуизм, иудаизм и пр.). По Буберу, человек воспринимает окружающий мир как нечто отчужденное от него. Воспитание трактуется как "встреча" личности с окружающим миром, который должен стать ей интересен и важен.

Мистико-антропологическая концепция *Рудольфа Штайнера* (1861 — 1925) пронизана антиконфессиональным духом. Свою теорию Штайнер тесно связывал с практикой обучения. В работе "Курс народной педагогики" он подчеркивал, что школа должна строиться на глубоком познании человека, а ее целью может быть прежде всего формирование гуманной личности. В качестве главного направления такого воспитания Штайнер определил поиск эффективных путей эмоционально-эстетического развития личности.

Стоявший вне клерикализма *Альфред Норт Уайтхед* (1861 — 1947) считал, что воспитание должно дать прежде всего идею Бога. Он писал: "Сущность воспитания в том, чтобы оно было религиозным. Что же такое в самом деле религиозное воспитание? Это воспитание прививает долг и благоговение".

«При входе в педагогику следует начертать: "Кто не философ, да не войдет сюда"», — писал в начале XX в. французский педагог А. Фуйе. "По нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия", — утверждал немецкий педагог П. Наторп. "Всем, кто сегодня ведает образованием и контролирует его, надлежит... сделать выбор между существующими философскими системами. Ибо педагогика лишь тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко обозначит с помощью философской доктрины свои цели и задачи", — заявлял английский педагог Дж. Уэлтон. Подобный подход разделяли многие теоретики воспитания и образования (В. Дильтей, Т. Литт, Э. Шпрангер, К. Ясперс — Германия, Ален, Ж.-П. Сартр -

Франция, А. Н. Уайтхед, Р. Раек, Дж. Адамсон, Дж. Адаме — Англия и др.).

Эти мыслители видели в философии возможность определять идеалы и задачи, содержание воспитания.

Заметным представителем философской доктрины воспитания был французский ученый и писатель Ж.-П. Сартр (1905 — 1980) — один из лидеров *экзистенциалистской педагогики*. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека. Формирование человека связывалось прежде всего со свободным сознательным выбором им цели. Сартр оценивал влияние внешних факторов на "экзистенцию" ребенка как крайне незначительное и наиболее эффективным считал самовоспитание ("человек есть лишь то, что сам из себя делает").

Другой крупный теоретик воспитания — Ален (Эмиль Шар-тье) (1868—1951) — был знатоком и поклонником античной и классической западной философии XIX в. Вслед за Гегелем Ален предлагал учитывать в воспитании прежде всего процесс взросления личности. Ведущими факторами воспитания определялись окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание трактовалось как переход личности из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы ("самоосвобождение"). Почти все проступки ребенка и подростка увязывались со стремлением "вырваться из детства". Такое стремление к "самоосвобождению" сопровождается переходом от примитивного мышления к мышлению критическому. На этом пути детскость постепенно уступает место зрелости, и поэтому неверно видеть в каждом детском проступке шалость, которую надо непременно пресечь.

Подчеркивая воспитательные функции школы, Ален настаивал на изучении самого ребенка, чтобы лучше руководить его развитием. Ален советовал изучать ребенка, не прибегая к специальным методикам — "краешком глаза". Он обращал внимание на качественное своеобразие детского мышления, в частности повышенную эмоциональность, что следовало учитывать при воспитании чувств и характера Советуя обращаться к лучшим личностным качествам питомца, раскрывать их полнее, Ален говорил: помните, каждый воспитанник индивидуален, обладая собственными достоинствами и недостатками.

Ален формулировал идею двойкой функции воспитания — подготовка к жизни и участие в самой жизни. Выполнение такой

функции виделось в точном соотношении предъявляемых к ребенку требований с его наличными силами.

Ален выдвинул концепцию *строгого воспитания*. Согласно этой концепции, школьник должен сознавать, что всякий результат зависит от его собственных усилий. Сочетая принуждение и подражание, строгое воспитание исключает бездумное подчинение. Воспитанник, например, подражает в манерах поведения, доводя их до автоматизма, что позволяет ему действовать так же непринужденно, как в "счастливом сне". Но индивидуальность нельзя сформировать одним лишь подражанием и принуждением, которые воспитывают робота — подобие человека.

Ален осуждал жесткое наказание. Наказывая ребенка, педагог должен дать понять, что действует не от своего имени, а как "посол взрослых" с их ценностями и нормами. Наставник, как думал Ален, должен обладать чувством юмора и тактом, избегая добиваться авторитета во что бы то ни стало. Ален ждет от педагога требовательности, умения видеть в учениках творцов. Вот почему он призывает не добиваться преходящей любви воспитанников легкодоступными поощрениями. Ален считал лучшей педагогической средой школьный класс — "детский народ".

В дидактических установках Ален придерживался концепции формального образования, уделив главное внимание необходимости интеллектуального развития школьника. Размышляя о полноценном образовании, он рассматривает как приоритеты образовательные ценности, сосредоточенные в лучших образцах научной мысли. Главной целью обучения Ален считал "гимнастику ума", формирование "голодной мысли — охотника за знанием". Достигать этой цели предлагается, отказавшись от намерений давать учащимся как можно больший объем знаний. Сущность образования, по Алену, состоит в освоении фундаментальных идей и опыта, на которые в дальнейшем можно нанизывать необходимые знания. Школьнику надо научиться управлять собственной познавательной деятельностью и не бояться трудностей при овладении новым знанием.

Размышляя о способах приобретения знаний, Ален считал, что если в начальной школе "главным компасом" обучения является наглядность, то в средней — методы, сориентированные прежде всего на абстрактное мышление.

Ален верил в присущее от природы стремление человека к знаниям и считал необходимым учить на сложном, но доступном уровне. Он называет учение трудной работой. Раздумывая над спецификой учебного труда, Ален называл его чудом, в ходе которого можно постоянно поддерживать интерес к обучению. При этом он рекомендовал включать элементы игры и принуждения, мост между которыми позволит превращать учебу из рутинной в радостную привычку. В ходе такого кропотливого труда интересы школьника обогащаются, возникает жажда насладиться плодотворной учебой. Ален не сомневался, что возможно овладеть и управлять вниманием учащегося, тесня равнодушие и скуку. Секрет такого искусства он видит в том, чтобы предложить школьнику посильные испытания, убедить его в собственных силах.

Как и Ален, мыслительную деятельность первоосновой природы человека считал *Пауль Наторп*. Персональные особенности личности заключены, по мнению Наторпа, в "труде", т.е. активности человека. Человеческий разум совершенствуется самопроизвольно. Воспитание должно создать для этого наилучшие условия.

Задачи умственного развития ставил на первое место и *А. Н. Уайтхед*. Им разработана *теория ритмического умственного роста*, согласно которой интеллектуальное развитие соответствует возрастным

этапам (циклом). В течение каждого возрастного этапа, считал Уайтхед, на новом витке повторяются ритмы становления интеллекта: "романтики", т.е. первого восприятия, "точности", т.е. продумывания фактов, и "обобщения", т.е. закрепления знания. Наиболее важным этапом умственного развития детей назывался возраст от 8 до 12 — 13 лет.

Уайтхед подчеркивал необходимость органического единства процесса умственного развития с чувственным восприятием, эмоциями. Он говорил о пользе в обучении самостоятельных "открытий".

В первой половине XX в. в философии воспитания получила распространение *идея воспитания как духовно-исторической рекапитуляции* (В. Дильтей — Германия, Ф. Бюиссон (1841 — 1932) — Франция и др.). Идея понималась как повторение в индивидуальном развитии каждого человека истории культурно-психологической эволюции человечества в целом.

В начале XX в. новая теоретическая база деятельности школы была выработана т. н. *реформаторской педагогикой (новым воспитанием)*.

Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания. Антитрадиционалисты искали пути формирования личности на протяжении всего периода детства. Один из них — бельгийский педагог *Овид Декроли* (1871 — 1932) — писал в этой связи, что педагогическая деятельность должна способствовать осознанию ребенком собственного "Я", познанию среды обитания, где ему предстоит осуществить свои идеалы, цели и желания.

Реформаторская педагогика провозглашала идею развития личности прежде всего на основе врожденных способностей. Особенно заметно подобный педоцентризм был распространен в английской педагогической мысли (С. Берг, Дж. Адаме, Дж. Адамсон).

Антитрадиционалисты предложили ряд педагогических концепций и идей: свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, педагогики личности, функциональной педагогики, воспитания посредством искусств, трудового обучения и воспитания и др.

Так, кредо антитрадиционализма нашло отчетливое выражение в идеях *свободного воспитания*, манифестом которого стала книга шведского педагога Эллен Кей (1849—1926) "Век ребенка" (русский перевод в 1905 г.), где предлагалась педагогическая формула *Vom Kinde aus — исходя из ребенка*. Приверженцев свободного воспитания объединяло отрицание традиций, призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта.

Заметным событием в антитрадиционном воспитании стало зарождение *экспериментальной педагогики*. Ее представители — А. Лай и Э. Мейман (Германия), А. Бине (Франция), О. Декроли (Бельгия), П. Бове и Э. Клапаред (Швейцария), Э. Торндайк, У. Килпатрик (США) и др. — провели исследования, которые, по убеждению А. Бине, позволили "выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить".

Создатели экспериментальной педагогики, стремясь освободить воспитание от умозрительности, опереться на эмпирию изучения ребенка и его поведения, на основе лабораторных наблюдений выдвинули в качестве основного педагогического принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать особенности детской психологии и физиологии, а также конкретной социологии. Эта тенденция подчеркнута, например, в книге немецкого ученого И. Керчмара "Конец философской педагогики" (1921), где провозглашался "культ факта".

Сходно рассуждал французский педагог *П. Лапи* (1869—1927), который утверждал, что, если в прошлом педагогика была либо метафизической гипотезой, либо литературным романом, то благодаря исследованию достижений психологии она обрела собственный предмет. Психология, по Лапи, дала педагогике знания об индивидуальных качествах личности учащегося, выявив различные типы мышления, способностей и пр. Лапи попытался в педагогических рекомендациях использовать данные психологической науки. Так, исходя из идеи о существовании трех типов восприятия (зрительного, слухового, мускульного), он предложил применять и комбинировать визуальные, слуховые и моторные методы обучения.

Другой представитель экспериментальной педагогики, *А. Лай* (1862 — 1926), полагал, что лабораторный эксперимент, благодаря которому, в частности, был открыт скачкообразный характер стадий физиологического развития ребенка, дал ценный материал для определения новых путей воспитания. А. Лай исходил из того, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексy, которые надлежит изучать как в лабораторных, так и обычных условиях. Углубленное изучение детской физиологии, сенсорики рассматривалось как главный ориентир воспитания.

А. Лай утверждал, что детские интересы формируются прежде всего на основе спонтанных рефлексов. Соответственно центр воспитательного процесса он смещал в сферу деятельности самого ребенка, которого Лай рассматривал как активную силу социальной и природной среды, ибо его деятельность является реакцией на окружающий мир. Эту деятельность следует организовывать, учитывая особенности, рефлексy, потребности физиологии

и психологии детей. Среди детских рефлексов особое значение придавалось "инстинкту борьбы", наличие которого, как писал А. Лай, помогло человеку стать господином мира. Подобный инстинкт, считал Лай, имеет положительные и отрицательные последствия. Скажем, продиктованные им стремления быть

сильным, ловким служат педагогической задаче привести ребенка в состояние гармонии с природой. Дурное в таком инстинкте, в частности жестокость, в процессе воспитания следует глушить.

Концепция А. Лая — важная ступень в познании ребенка и педагогической теории. А. Лай справедливо ставил в зависимость от психолого-биологического фактора результаты воспитания. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

Из похожих позиций исходил и *Альфред Бине* (1857 — 1911). Он утверждал, что в процессе воспитания следует прежде всего опираться на врожденные данные. Социальную среду как фактор воспитания Бине рассматривал излишне прямолинейно. Он, в частности, полагал целесообразной жесткую рецептуру наказаний, невысоко оценивал роль педагогического примера.

Экспериментальная педагогика выдвинула *теорию врожденной умственной одаренности*. Эта теория родилась в Англии (Дж. Адаме, Дж. Адамсон и др.), получила сторонников во Франции (А. Бине, А. Пьерон, Р. Дючиль и др.) и особенно в США. Основным приемом теоретиков врожденной умственной одаренности было интеллектуальное тестирование.

Ряд педагогов выразили сомнение в том, что подобными тестами можно определить врожденную одаренность, и высказались за их применение с существенными оговорками. Так, американский педагог У. Бэгли (1874—1946) был убежден, что интеллектуальные тесты помогают определить только уровень знаний учащихся, но не могут рассматриваться как объективный показатель уровня врожденных и неизменных умственных способностей. Аналогичную точку зрения высказывал французский психолог и педагог А. Валлон (1879—1962). Выражались опасения, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования (Д. Дьюи, Б. Бодэ — США).

Оптимистические прогнозы экспериментальной педагогики часто не согласовывались с педагогической действительностью. В

известной мере это объяснялось недостаточной корректностью научного обобщения проводимых исследований. Вот что писала в этой связи итальянский педагог *Мария Монтеessori* (1870 — 1952): "Мы полагали, что, таская камни... экспериментирования к искрошившимся стенам старой школы, мы сможем перестроить ее... Но этого мало. Для практического улучшения школы необходимо действительное слияние... теории и практики".

*Педагогика прагматизма, или прогрессивизма*, получила особое развитие в США. Ее лидер *Джон Дьюи* (1859—1952) выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка: "Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилом воспитания".

Д. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс и др.) полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики, предлагая сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования — экономических, научных, культурных, этических и пр.

Представители прагматической педагогики рассматривали воспитание как непрерывную реконструкцию личного опыта детей в опоре на врожденные интересы и потребности, Они разработали *метод учения посредством делания*.

По-своему интерпретировали идеи реформаторства германские педагоги: теоретики *педагогике личности* (Э. Вебер, Г. Гау-диг, Ф. Гансберг, Г. Шаррельмани др.), *воспитания посредством искусства* (Э. Зальвюрк, А. Лихтварк и др.). Они рассматривали педагогический процесс как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника, носящее творческий характер, исключая такое давление личности воспитанника и жесткую регламентацию. Идеологи педагогики личности исходили из цели формирования на основе высокоразвитой умственной активности человека, способного преодолеть свою внутреннюю неустойчивость с помощью вечных ценностей, прежде всего религии и гражданственности Э. Зальвюрк и А. Лихтварк видели свою задачу в реализации творческих возможностей детей, в частности, в области искусства, которая рассматривалась как важное условие нравственного формирования.

Идеологи *функциональной педагогики* во Франции и Швейцарии (Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе и др.) настаивали на внимании воспитателя к ребенку, детской игре как эффективному способу воспитания. Они считали необходимым отказаться от ориентации на "среднего ребенка", опираться в воспитании на интересы каждого школьника. Руководствуясь таким подходом, швейцарец *Адольф Ферьер* (1879—1960) предложил периодизацию развития ребенка и детских интересов — от бессистемных до целенаправленных.

Оппоненты традиционной педагогики выработали развернутые теоретические обоснования формирования целостной личности, выступающей как объект и субъект педагогического процесса. Ими была выдвинута программа гуманного, антиавторитарного воспитания.

Представители реформаторской педагогики сыграли заметную роль в обновлении дидактической теории.

Так, А. Лай выдвинул идею создания школы действия вместо школы учебы, опираясь на тезис о единстве восприятия, его умственной переработки и внешнего выражения, что должно составлять основные элементы обучения. Это положение А. Лай рассматривал прежде всего исходя из природы ребенка, т.е. как "реакции, моментальное приспособление к окружающим условиям".

*Альфред Вине*, анализируя процесс обучения, исходил из утверждения, что ребенок хорошо усваивает то, что его непосредственно касается. Он изучал физиологические и психологические закономерности развития школьника. Вине выступал против традиции, согласно которой главным средством обучения является слово учителя, считая, что учащийся должен стать активным участником собственного образования. Он предложил обучать в т. н. гомогенных классах, объединяющих учеников со сходными уровнем развития и способностями.

Представители реформаторской педагогики (Г. Кершенштейн: пер, Э. Шенкендорф — Германия, Д. Дьюи — США и др.) уделяли особое внимание *трудовому обучению и воспитанию*. При этом они проявляли разный подход. Так, *Георг Кершенштейнер* (1854 —1932) видел основную цель трудовых занятий в подготовке к профессиональной деятельности в области физического труда.

*Джон Дьюи* рассматривал трудовое обучение и воспитание в школе не как профессиональную подготовку, а прежде всего как условие общего развития. Он видел в ручном труде средство "показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их". Для него было важно понимание труда как мотива и метода обучения. По мнению Дьюи, занятия по труду должны стать "центром, вокруг которого группируются научные занятия".

Представители нового воспитания считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, поощрять самостоятельность и активность школьников.

Возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обогащения содержания и активизации учебного процесса, реформаторская педагогика служила важным обоснованием обновления школьного образования в первой половине XX столетия.

Детищем реакционной идеологии оказалась в первой половине века *фашистская педагогика*. Главным очагом ее была нацистская Германия (Э. Крик, А. Боймлер, Г. Гюнтер и др.). Ее идеологи пытались обосновать расово-биологическую теорию воспитания, имеющую целью утвердить "избранность" и "превосходство" немецкой расы, проповедовали непререкаемый авторитаризм воспитания.

### **3.3. ИТОГИ ШКОЛЬНЫХ РЕФОРМ К СЕРЕДИНЕ XX В.**

В течение первой половины XX столетия произошли серьезные изменения в образовательных институтах, прежде всего в общеобразовательной школе. Была проведена перестройка школ первой и второй ступеней, значительные изменения произошли в системе управления учебными заведениями, сроках обязательного обучения, социальном составе и контингенте учащихся, самих частных учебных заведениях. Особенно отчетливо характерные тенденции перестройки мировой школы проявились в ведущих зарубежных странах.

В результате школьных реформ были укреплены основы обязательного бесплатного начального обучения и платного (за исключением США и Франции) государственного среднего образования; сохранена система частного образования; осталась привилегия состоятельных слоев общества на полноценное образование; утвердились две модели управления школой — централизованная и децентрализованная; форсированно развивалось среднее профессионально-техническое образование; была расширена программа начального обучения; появились промежуточные типы школ между начальным и средним образованием; увеличен объем естественнонаучного среднего образования. Эти общие тенденции реформирования школы в отдельных странах получили специфическое выражение.

В США действовала система бесплатного обучения до 16 лет (в ряде штатов до 18 лет). Функционировали две структуры общеобразовательной школы: *8+4* (восьмилетнее начальное и четырехлетнее среднее образование); *6+3+3* (шестилетнее начальное образование, трехлетняя младшая и трехлетняя старшая средние школы). Действовали частные школы, в том числе и элитарные (*академии*). Местные власти обладали значительной самостоятельностью при определении сроков обучения, разработке учебных программ, планов и пр. Координирующие функции выполняла федеральная Комиссия по школьной политике.

В Англии существовали два типа общеобразовательной школы: начальная и средняя. Школы всех типов, где обучались дети до 11-летнего возраста, именовались начальными. Школы, где обучались подростки с 11 до 17-летнего возраста, считались средними учебными заведениями. До 14 лет действовала система бесплатного обучения.

К средним учебным заведениям относились *грамматическая, современная и центральная школы*. Кроме того, сохранялись частные школы, в том числе элитарные *публичные*. Средние учебные заведения являлись наиболее полноценными общеобразовательными учреждениями. Выпускники грамматических и публичных школ имели доступ в высшие учебные заведения университетского типа. Выпускники современной школы пополняли ряды среднего класса британского общества. Выпускники центральной школы получали образование с уклоном на профессионально-техническую подготовку. Центральное управление просвещением пользовалось влиянием прежде всего в общественных учебных заведениях.

В Германии до начала 30-х гг. существовала система бесплатного начального и платного среднего образования. В рамках этой системы действовал единый четырехлетний первый концентр начального образования — *основная школа*, обязательная для детей с 6 до 10 лет. Над нею параллельно возвышались три типа дальнейшего обучения: 1) *начальная школа* для 10—14-летних; 2) *повышенная народная школа* для 10—16-летних; 3) *средняя школа* с девятилетним курсом обучения. Первые два типа вели в

профессиональные учебные заведения и были учреждениями начального образования. Средняя школа открывала путь в университет. Насчитывалось три основных варианта средней школы: *гимназия, реальное училище* и *высшее ненецкое училище*. Все пятнадцать земель Веймарской Республики обладали значительной автономией в школьном деле. В годы фашистского рейха было учреждено общенациональное министерство образования, что привело к подрыву местной инициативы. Школьная политика приобрела откровенно реакционный характер. Так, был закрыт доступ в средние учебные заведения детям "неарийцев". Созданная при фашизме школьная система рухнула с окончанием второй мировой войны.

Во Франции фактически существовали две структуры начального образования. Первая охватывала большинство детей с 6 до 13 лет (с 1938 г. до 14 лет) и была направлена на общеобразовательную подготовку с практическим уклоном. Обучение в массовой начальной школе было бесплатным. Вторая структура примыкала к средним учебным заведениям, где обучение было платным. Среднее образование обеспечивалось в общественных *лицеях, коллежах* и *частных школах* с семилетним курсом обучения с 11-летнего возраста. Средние учебные заведения имели два основных направления: гуманитарное и естественнонаучное, они открывали дорогу в университеты и технические высшие учебные заведения. С 1933 г. обучение в средней школе стало частично бесплатным. Управление образованием осуществлялось строго централизованно. Местные власти занимались внедрением и использованием министерских предписаний.

В Японии становление школьной системы происходило по западным образцам. Была создана унифицированная система общего образования — всеобщая бесплатная шестилетняя начальная школа и четырехлетняя средняя школа. Во время второй мировой войны все средние заведения (мужские, женские, профессиональные) получили равный статус. При управлении школьным делом за образец была взята французская модель.

#### **3.4. ПОПЫТКИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Поиск путей реорганизации учебно-воспитательного процесса на Западе в первой половине XX в. был направлен на обновление содержания, форм, методов обучения и воспитания, развитие творческого отношения детей к учебе.

Средоточием такого поиска были *экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы)*. Они явились "полигоном" идей нового воспитания или реформаторской педагогики. Сложилось несколько типов экспериментальных школ: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществлявшие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Начало экспериментов связано с возникновением средних учебно-воспитательных учреждений, которые получили наименование *новых школ*. На рубеже XIX -XX вв. в Западной Европе их насчитывалось около двадцати пяти.

Были сформулированы специфические условия деятельности новой школы: использование особенностей детской психологии, совместное обучение, трудовая подготовка, свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям и т. д.

Первая новая школа для мальчиков была создана *Сесилем Редди* (1858—1932) в 1889 г. в сельской местности *Абботсхольм* (Англия). В программе обучения преобладала естественнонаучная подготовка. Ученики ежедневно работали в мастерских. Много времени уделялось спорту, эстетическому воспитанию учащихся. В школе существовало ученическое самоуправление.

В 1893 г. в Англии была открыта *Бидельская новая школа* (руководитель *Дж. Бэдли*). Она имела большое сходство со школой в Абботсхольме. Бэдли первый в Англии приступил к совместному обучению мальчиков и девочек в средней школе. Практиковалось обучение учащихся согласно их способностям.

По примеру Абботсхольма в Англии и континентальной Европе был открыт ряд новых школ. Так, во Франции до начала первой мировой войны возникло пять новых школ. Наиболее известная среди них — *Де Рош* (открыта в 1898 г. *Э. Демоленом* (1852 — 1907)). Школа располагалась в живописном уголке Нормандии. Быт воспитанников был максимально приближен к семейному. Программа обучения была модернизирована за счет трудового обучения. Было расширено преподавание новых языков и сокращено изучение латыни и древнегреческого. Был увеличен объем естественнонаучного образования. Общая учебная нагрузка была сокращена. Высвободившееся время отводилось на трудовое обучение, занятия искусством и культурный досуг. В Де Рош было организовано детское самоуправление.

Аналогичной была деятельность *новой школы в Бьерже* (создана в 1912 г. *Фариа де Васконселлосом* близ Брюсселя).

Сходные с новыми школами учреждения — *сельские воспитательные дома* возникли в начале XX в. в Германии, Австрии и Швейцарии. Пионером этих школ был немецкий педагог *Г. Литц* (1868—1919). В воспитательных домах под руководством Литца в Штольце, Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне работа строилась на принципах свободного развития ребенка. В них осуществлялась *идея свободной школьной общины* — сотрудничества учеников и учителей.<sup>1</sup>

Идея свободной школьной общины получила продолжение в других сельских воспитательных домах, в частности в *Виккерс-дорфе* (открыт в 1906 г. *Г. Винкеном* (1875—1964)).

Сельские воспитательные дома формировали культурного, открытого миру человека. Обучение было призвано дать представление обо всех сферах человеческой деятельности в их взаимосвязи. В сельских воспитательных домах отсутствовали традиционная классно-урочная система, стабильный учебный план, нравственность воспитывали посредством изучения искусства.

В 20 —30-х гг. XX в. на Западе возникли новые очаги экспериментальной работы в сфере среднего образования. Образец такой работы — *новая школа в Саммерхилле* (Англия) (создана А. Нейлом). Лозунгом школы была "абсолютная свобода" учащихся. Детям позволялось пропускать занятия, выбирать различные факультативы. Формирование общественной личности было основной задачей школы в Саммерхилле. Для этого внедрялись различные формы воспитания: доверительные беседы учителя с учеником, школьное самоуправление.

Во многом придерживалась взглядов А. Нейла созданная в 1925 г. *школа в Дартингтон-Холле* (Англия).

В 20 —30-х гг. XX в. в Западной Европе и США возникают новые типы экспериментальных школ среднего образования. Так, в Веймарской Республике к таким школам относились *Школа свободной умственной работы* Г. Гаудига (Лейпциг), *школа имени Лихтварка* в Гамбурге, *школа Р. Штайнера* и др.

В женской школе Г. Гаудига (1860—1923) обучение должно было познакомить с мировой культурой. По желанию учениц в план включались новые темы, одни уроки могли быть заменены другими. Воспитательные задачи решались путем организации единого "переживания" и "общественной жизни" (игры, праздники, вечерние беседы и пр.).

В созданной в 1920 г. школе им. Лихтварка поощрялась детская самостоятельность в виде работы по элективным учебным курсам. Главное место было отведено эстетическому воспитанию. Ученики совершенствовались в рисовании и музыке при оформлении праздников и спектаклей. Преподавание истории культуры должно было развивать личность.

В *школе в Валедорф-Астории* (Штутгарт), организованной в 1919 г. Р. Штайнером, главным направлением деятельности стал поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и образования. Работа школы строилась на персональном подходе и индивидуальных требованиях к ученикам. В нравственном воспитании на первый план ставилось пробуждение воображения и фантазии как противостояния от детской жесточенности. При освоении учебного материала шли по спирали — от ближайшего окружения человека к познанию астрономии и космоса. Школа жила на началах самоуправления. Ключевыми показателями методов обучения являлись преподавание по "ритмам" и "циклам" детской жизни. Предполагалось, например, что у детей колебание между восприятием и осуществлением происходит каждый час, что надлежит учитывать при подаче и освоении учебного материала.

Оригинальный тип экспериментального среднего учебного заведения был создан в 1920 г. Е. Паркхест в г. Дальтоне — *Дальтон-план* (США). Суть Дальтон-плана состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты). Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся.

Интенсивный поиск шел в Западной Европе и США на базе экспериментальных начальных школ.

Так, в Англии одним из наиболее известных экспериментальных учебных заведений начального образования стала открытая Б. Расселом (род. в 1872 г.) в 1927 году *школа в Бикон-Хилле*. Программа школы была куда насыщенней, нежели в обычных начальных классах. Большое значение придавалось самоуправлению учащихся. Каждый ученик должен был сделать что-то полезное для школьного сообщества.

В Германии в первые годы XX в. получили распространение *экспериментальные школы по типу "трудоустрой"*: в Мюнхене (по проекту Г. Кершенштейнера), Дортмунде, Аугсбурге, Лейпциге, Гамбурге и др.

Мюнхенские школы обеспечивали предпрофессиональную подготовку и общественное положение, которое позволяла занять та или иная профессия. В школах Дортмунда и Аугсбурга первостепенным считалась не профессиональная подготовка, а самоценность труда как элемента культуры практической и нравственной значимости. В школе Лейпцига как главная задача рассматривалась забота о том, что нужно ребенку сегодня, а не завтра. Это было существенным отличием в сравнении со школами Мюнхена. Трудовое обучение здесь было нацелено на умственное развитие ребенка. В школах Гамбурга трудом считалась любая активность детей в процессе обучения.

В Веймарской Республике новые формы начального обучения получили развитие в ряде школ: под руководством П. Петерсена при Иенском университете, под руководством Г. Шаррель-мана в Бремене, под руководством Г. Швенцера в Дрездене и др.

В эксперименте П. Петерсена (*Иена-план*) вместо класса применялось обучение в небольших группах; члены групп были равны в решении вопросов школьного распорядка, они оказывали друг другу помощь; практиковались ответы группой и самооценка учеников. Школа работала в тесном контакте с родителями, которые принимали участие в учебно-воспитательном процессе.

Учебный процесс *школы Г. Шаррелемана* (1871 — 1940) был построен с ориентацией на проверку *теории переживания*. Учебный материал отбирался с учетом прежде всего интересов самих детей. Для того чтобы вызвать эффект "переживания", использовались разнообразные формы эстетического воспитания.

Заметную известность приобрело созданное в 1907 г. О. Дек-роли в Брюсселе экспериментальное учебное заведение — *Школа для жизни (Эрмитаж)*. В начальных классах Эрмитажа основой обучения

явились т. н. *центры интересов*. Центры интересов группировали учебный материал в соответствии с детскими потребностями. Ими были определены потребности в питании, защите от непогоды, опасностей, в солидарности, отдыхе и самосовершенствовании. Учебный материал черпали из окружающей ребенка среды — природы, школьной жизни, семьи, общества.

Европейскую славу приобрела созданная в 1935 г. в г. Пи-ульи (Франция) *начальная школа под руководством Селесте-на Френе* (1896—1966). Им была разработана педагогическая технология (*техника Френе*), которая предусматривала оригинальные формы воспитания и обучения. Она состояла из ряда различных по функциям элементов: школьной типографии, школьного самоуправления, "свободных текстов" (детские сочинения), карточек для персональной работы, особой библиотеки учебных пособий и пр.

На протяжении первой половины XX в. нарастали масштабы эксперимента в начальном образовании в США. На рубеже XIX — XX вв. в США был создан ряд экспериментальных учебно-воспитательных учреждений начального образования: *лабораторная школа* в Чикаго (руководитель Д. Дьюи, 1896 г.), *органическая школа* (основательница М. Джонсон, 1907 г.), *игровая школа* (руководитель К. Пратт, 1913 г.), *детская школа* (руководитель М. Наумберг, 1915 г.) и др.

В лабораторной школе учились дети с 4 — 5-летнего до 14 — 15-летнего возраста. Курс обучения был поделен на двухгодичные стадии. Ученики распределялись по группам соответственно этим стадиям. Для общения детей разного возраста была отведена внеклассная деятельность. Занятия вели учителя-предметники. В программе обучения по сравнению с традиционной было увеличено время на изучение истории и географии; много внимания уделялось различным видам трудовой деятельности детей. Объем преподавания чтения и письма был сокращен.

В органической школе начинали обучать чтению лишь с 8 — 9 лет, поскольку предполагалось, что лишь к этому сроку у ребенка созревает естественное желание обратиться к книге. Преподавание арифметики велось таким образом, чтобы дети получили нужные сведения в играх и повседневной деятельности. Младшеклассники могли свободно передвигаться во время урока по классной комнате, "исследуя" различные предметы и явления. Занятия были всегда коллективными.

В игровой школе обучение основывалось на использовании игры. Для школьников устраивались экскурсии, чтобы они набирались жизненного опыта (в магазины, мастерские, на стройки и пр.). После экскурсии они "воссоздавали" то, что наблюдали (например, сооружали дом из кубиков).

В 20 — 30-х гг. XX в. в США появились новые экспериментальные начальные школы: под руководством Е. Коллинга, К. Уошборна, А. Флекснера и др.

В школе Е. Коллинга был осуществлен *метод проектов* американского педагога У. Килпатрика. 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 выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

В городе Винетке начальные школы под началом К. Уошборна провели эксперимент (*Винетка-план*), суть которого состояла в следующем. Программа обучения была поделена на две части: основную (чтение, письмо, арифметика, начала естествознания и граждановедения) и творчески развивающую (литература, искусство, труд, спорт). При освоении основной программы работа была организована персонально для каждого учащегося. По всем ее разделам были составлены самоучители, по которым ученики занимались самостоятельно и по собственному временному графику. Учитель исполнял роль контролера.

В начальных классах школы под руководством А. Флекснера (Нью-Йорк) основным объектом эксперимента стала программа обучения. Кроме базовых традиционных дисциплин, в программу были включены начала естествознания, эстетики, граждановедения и трудовое обучение. Учебный материал при этом группировался в виде т. н. *комплексов труда*. Например, занятия по эстетике включали изучение англо-американской литературы, иностранных языков, уроки музыки, живописи, скульптуры. Вместо подробного учебного плана учителя использовали планы, многие из пунктов которых они формулировали сами. В школе практиковалось детское самоуправление.

Работа экспериментальных школ привела к созданию организаций для обобщения и распространения их опыта: Всемирной Ассоциации новых школ, Бюро педагогических экспериментов (США), Кооператива светского образования (последователи С. Френе) и др.

Возникнув в сфере частного образования, экспериментальные школы затем появились и в государственной школьной системе. Стали возникать комплексы "научный центр — экспериментальная школа": Иенский университет — школа Петерсе-на (Германия), Педагогический институт — базовые школы (Франция), Институт им. Руссо — школа Дю Май (Швейцария), Колумбийский университет — школа им. Линкольна (США) и др.

Опыт экспериментальных учебных заведений даже в лучших образцах далеко не всегда становился достоянием обычной школы. Тем не менее в определенной степени он повлиял на развитие воспитания и образования. Так, при реформе средней школы во Франции в 1902 г. был учтен опыт реорганизации учебных программ в Де Рош. В 1936 г. в Бельгии были приняты новые программы начального образования, в которых упоминалось о методе центров интересов школы Эрмитаж. В школах Запада был использован также метод проектов. На результаты экспериментальных школ опирались сторонники демократизации

образования, увидев в их опыте подтверждение возможности приобретения всеми учащимися полноценной подготовки. В целом, однако, влияние передового опыта на школьное образование и воспитание оставалось слабым.

### **ВОПРОСЫ-ЗАДАНИЯ**

1. Какие важные особенности были присущи зарубежной школе и педагогике в первой половине XX в.?
2. Что вы знаете о педагогическом традиционализме? Расскажите о его представителях первой половины XX столетия.
3. Расскажите об основных теориях и идеях нового воспитания или реформаторской педагогики.
4. Проанализируйте основные итоги школьных реформ на Западе в первой половине XX в. Охарактеризуйте школьную систему одной из ведущих стран мира в этот период.
5. Какие экспериментальные школы начального образования на Западе, возникшие до второй мировой войны, вам известны? Расскажите о них.
6. Что вы знаете о "новых школах" и аналогичных учебных заведениях?

### **ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА**

- Бим-Бад Б. М.* Педагогические течения в начале двадцатого века. М., 1994. *Гончаров Л. Н.* Школа и педагогика США до второй мировой войны. Гл. 4 — 5. М., 1972. *Джуринский А. Н.* Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. Гл. 1, разд. 2. Гл. 4, разд. 1—2. М., 1993. *Джуринский А. Н.* Зарубежная школа: история и современность. Гл. III. М., 1992. *Джуринский А. Н.* Школа Франции XX столетия. Гл. 1 — 2. М., 1989. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX — начале XX вв.: Сб. научн. тр. М., 1980. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917 — 1939). М., 1982. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. II, гл. VIII - IX. М., 1989.
- Френе С.* Нравственное и гражданское воспитание // Избр. пед. соч. / Пер. с франц. М., 1990.
- Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Разд. VI. М., 1981. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. Гл. 1. М., 1989.

+++