

ФГОУ СПО
«Оренбургский государственный
колледж»

**ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

Оренбург-2008 г.

ББК: 87

Г 72

Автор-составитель: Горшенина Н.В. – преподаватель спецдисциплин ФГОУ СПО «Оренбургский государственный колледж».

Рецензент: доктор педагогических наук, декан факультета социальной педагогики Емельянова М.А.

История и философия образования: Учебно-методический комплекс. – Оренбург: ООО «Агентство «ПРЕССА», 2008.

Учебно-методический комплекс представляет собой курс лекций, в которых раскрыт историко-педагогический процесс развития образования и педагогической мысли с древнейших времен до конца XX века, рассмотрены разные концептуальные подходы к историко-педагогическим явлениям; выделены ведущие педагогические идеи, а также пути становления образовательных систем в разные эпохи и интеграционные процессы в педагогической теории и практике.

Учебно-методический комплекс адресован студентам, осваивающим педагогические профессии, преподавателям, а также всем, кого интересуют вопросы истории становления образования в России и за рубежом.

©Н.В. Горшенина

© ООО «Агентство «ПРЕССА»

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Введение | 4 |
| Курс лекций | 5 |
| Тема 1. Воспитание и обучение в Древнем Мире | 5 |
| Лекция 1.1. Воспитание и обучение в Древнем Востоке | 5 |
| Лекция 1.2. Античная педагогика и школа Средиземноморья | 12 |
| Вопросы для самоконтроля | 20 |
| Тема 2. Воспитание и школа Средневековья | 21 |
| Лекция 2.1. Педагогические идеалы на средневековом Востоке | 21 |
| Лекция 2.2. Воспитание и школа в странах Западной Европы раннего Средневековья..... | 24 |
| Лекция 2.3. Школа и педагогическая мысль Западной Европы эпох Возрождения и Реформации | 27 |
| Лекция 2.4. Воспитание и учение в славянском мире | 31 |
| Вопросы для самоконтроля | 35 |
| Тема 3. Школа и педагогические учения Нового времени..... | 36 |
| Лекция 3.1. Педагогическая мысль и школьные реформы в России XVII в..... | 36 |
| Лекция 3.2. Педагогика и школа Запада XIX в..... | 41 |
| Лекция 3.3. Школа и педагогика России XIX в. | 46 |
| Вопросы для самоконтроля..... | 52 |
| Тема 4. История новейшей школы и педагогики | 54 |
| Лекция 4.1. Современная педагогика за рубежом в первой половине XX в..... | 54 |
| Лекция 4.2. Современная школа и педагогика за рубежом..... | 61 |
| Лекция 4.3. Школа и педагогика России в конце XIX - начале XX в..... | 65 |
| Лекция 4.4. Отечественная школа и педагогика советского периода..... | 69 |
| Лекция 4.5. Образование и педагогика в России на рубеже XX – XXI вв..... | 75 |
| Вопросы для самоконтроля..... | 77 |
| Содержание самостоятельной работы студентов..... | 78 |
| Примерные темы реферативных сообщений | 80 |
| Контрольно-измерительные материалы..... | 81 |
| Список рекомендуемой учебной и методической литературы | 101 |

ВВЕДЕНИЕ

В данном учебно-методическом комплексе автором была предпринята попытка систематизировать учебный материал по дисциплине «История и философия образования». Комплекс включает в себя курс лекций по дисциплине, рекомендации по организации самостоятельной работе студентов, примерный список реферативных сообщений, а также контрольно измерительный материал.

Курс «История и философия образования» в структуре общепрофессиональных дисциплин нацелен на овладение студентами основами историко-педагогической и философско-педагогической культуры. К основным задачам дисциплины относятся: усвоение студентами системы историко-педагогических и философско-педагогических знаний; развитие у них историко-педагогического и философско-педагогического мышления; приобретение ими умений и навыков актуализации и применения историко-педагогических и философско-педагогических знаний.

Изучение курса «История и философия образования» способствует более глубокому пониманию студентом сущности будущей профессии, осмыслению жизненных явлений, критическому восприятию действительности, готовности проявить ответственность и самостоятельность в решении проблем в области профессиональной деятельности, устойчивому стремлению к самосовершенствованию, стремлению к творческой самореализации.

Курс лекций охватывает широкий спектр проблем: «Воспитание и обучение в Древнем Мире», «Воспитание и школа средневековья», «Школа и педагогические учения Нового Времени», «Современная школа и педагогика за рубежом и в России». Тематика учитывает межпредметные связи с такими дисциплинами, как педагогика, психология, история, социальная педагогика, философия, культурология. В конце каждой лекции предлагаются вопросы для самоконтроля.

Каждый раздел подразумевает выполнение студентами самостоятельных работ. Основными задачами таких работ являются:

- закрепление у студентов системы знаний по изучаемой теме;
- овладение навыками самостоятельной работы при освоении курса истории и философии образования;
- формирование эмоционально-положительного отношения студентов к изучаемому курсу и дальнейшей профессиональной деятельности.

КУРС ЛЕКЦИЙ

Тема I. Воспитание и обучение в Древнем Мире

Лекция 1.1. Воспитание и обучение в Древнем Востоке

1. «Дома табличек».
2. Школа писцов в Египте
3. Воспитание и обучение в Индии.
4. Зарождение педагогической мысли и обучения в Китае.

1. «Дома табличек»

Первые учебные заведения появились в городах Месопотамии в 3 тысячелетии до н.э. в связи с потребностью хозяйства и культуры в грамотных людях – писцах. Они находились на высокой ступени социальной лестницы. Первые заведения, где готовили писцов, получили название *Домов табличек* (по-шумерски - *эдуббы*), так как именно на глиняные таблички наносилась клинопись. Первые Эдуббы возникли, очевидно, сначала в семьях писцов, затем – при храмах и дворцах.

Эдуббы впитали традиции патриархально-семейного, ремесленного воспитания и ученичества. Семейно-общинный уклад обучения и воспитания сохранялся на протяжении всей истории древневосточных цивилизаций.

Вначале организованное обучение служило только для подготовки писцов, позднее эдуббы, превращаясь в центры культуры и просвещения, стали приобретать определенную автономию. При них возникали крупные книгохранилища.

Первые эдуббы были небольшими учреждениями с одним учителем. В обязанности учителя входило управление школой и изготовление табличек-моделей, которые ученики заучивали и переписывали в таблички-упражнения. В крупных «Домах табличек» имелись особые учителя письма, счета, рисования и др. Обучение было платным.

Основным методом воспитания в школе, как и в семье, являлся пример старших. Быт и учеба «Дома табличек» напоминали жизнь большой семейной общины.

Обучение предусматривало подготовку к ремеслу писца. Ученикам надлежало научиться профессионально готовить глиняные таблички, освоить систему клинописи. Универсальными приемами обучения являлись заучивание и переписывание. Урок (*мугубба*) состоял в запоминании и копировании табличек-моделей в таблички-упражнения. В позднюю эпоху иногда выполняли упражнения типа диктантов. В основе методики обучения лежало, таким образом, простое многократное повторение, запоминание словарных слов, терминов, текстов, задач и их решений.

Зарождались и другие методы обучения: беседы, разъяснение трудных слов и текстов. Использовался прием диалога-спора, причем не только с преподавателем или одноклассником, но и с воображаемым оппонентом.

Процесс обучения в «Домах табличек» был сложным и трудоемким. Вначале учили читать, писать и считать. Постепенно ученик переходил к за-

учиванию поучительных историй, сказок, легенд, приобретал запас практических знаний и умений, необходимых для строительства различных сооружений, составления торговых, правовых и иных деловых документов. Обученный в «Доме табличек» становился обладателем своего рода интегрированной профессии.

Программа обучения была по преимуществу светской. Изучались два языка: аккадский и шумерский. Выпускник эдуббы должен был знать арифметические действия, хорошо владеть письмом, искусством пения и музыки, уметь выносить разумные, обоснованные суждения, разбираться в ритуалах жертвоприношений. Кроме того, он должен был уметь измерять земельные участки, делить имущество, разбираться в тканях, металлах, растениях, понимать язык жрецов, пастухов и ремесленников.

Появляется специальная учебная литература для школ, которые содержали поучения, наставления, назидания, выраженные в фольклорной форме, что должно было облегчить процесс обучения.

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

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

Наибольшее распространение эдуббы получили в 1-е тысячелетие до н.э.. В связи с развитием хозяйства и культуры, разделением труда в школах усложнялась программа обучения и преимущество получала специализация. В программу эдуббов входили занятия философией, литературой, музыкой, историей, геометрией, правом, географией. Особое внимание уделялось обучению математике. На высоком уровне обучали врачеванию. Медицина изучалась и как отрасль магики-религиозных культов. Появились эдуббы для девушек из знатных семей. Их обучали письму, религии, истории, математике.

Продолжало распространяться обучение при библиотеках. Писцы занимались здесь записями и сбором табличек на различные темы.

2. Школа писцов в Египте

Первые сведения об организованном обучении древних египтян относятся к 3-му тысячелетию до н.э. Воспитание было призвано перевести ребенка, подростка, юношу в мир взрослых. На протяжении тысячелетий в долине Нила складывался определенный психологический тип личности. Идеалом древнего египтянина считался немногословный, стойкий к лишениям и ударам судьбы человек. Базой такого идеала было обучение и воспитание.

Доступ к системным знаниям открывался лишь привилегированному меньшинству.

Воспитание отражало характер взаимоотношений детей с родителями. Эти взаимоотношения строились на равноправной основе. К обучению мальчиков и девочек относились одинаково.

Согласно верованиям египтян сыновья и дочери, совершив погребальный обряд, могли дать родителям новую жизнь. Высший родительский долг наставника, египтянин считал, что поступает праведно и обеспечивает себе счастливое существование в загробном мире. Египтяне верили, что после смерти человека боги на одну чашу весов кладут его душу, а на другую «кодекс поведения» (*маат*). Если чаши уравнивались, умерший мог начинать новую жизнь в загробном царстве. В духе подготовки к загробной жизни составлялись и обращенные к детям поучения. Они служили стимулом для формирования нравственности и отражали идею необыкновенной значимости воспитания и обучения. Принятые педагогические приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения.

Ученику надлежало, прежде всего, научиться слушать и слушаться. Наиболее эффективным способом достижения повиновения считались физические наказания.

Нравственное воспитание осуществлялось по преимуществу через заучивание морализаторских наставлений.

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

Владение грамотой и профессия писца рассматривались как залог социального благополучия.

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

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

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

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

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

3. Воспитание и обучение в Индии

Зачатки организованного образования в долине Инда появилось в 3-2-е тысячелетиях до н.э..

Специфическое влияние на развитие воспитания и обучения в Древней Индии оказал кастовый строй. Не менее важным фактором генезиса воспитания и образования стала религиозная идеология: брахманизм (индуизм), буддизм и необрахманизм.

В эпоху брахманизма сложились устойчивые представления о том, какими должны быть воспитание и обучение. Представления эти основывались на идее, что каждому следует развивать 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 вайшьи – трудолюбие и терпение, у шудры – покорность.

Сформировался и взгляд на идеальное воспитание, согласно которому человек рожден для насыщенной, счастливой жизни. Оно предусматривало умственное развитие, духовность, физическое совершенство, любовь к природе и прекрасному, самообладание и сдержанность. Наивысшим проявлением нравственного поведения считалось содействие общему благу.

К середине 1-го тысячелетия до н.э. в Индии сложились определенный канон образования и традиция семейно-общественного воспитания. Главным объектом изучения служили гимны (веды). К VI в. до н.э. существовала сеть ведических школ под началом брахманов. Для высших каст систематическое обучение начиналось после *упанаямы* – ритуала посвящения. Непрошедшие инициацию считались отверженными, лишались права иметь супругом представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Так общество контролировало результаты семейного воспитания, вырабатывало отношение к ученичеству как к закономерному этапу в жизни достойного человека.

Сроки, программа *упанаямы*, дальнейшее обучение у представителей высших каст не были одинаковыми. Для брахманов инициация приходилась на 8-летний возраст, для кшатриев – 11-летний, вайшьев – 12-летний. Программа образования брахманов была более полной, кшатриев и вайшьев – менее насыщенной, но более профессионализированной. Кшатрии обучались военному искусству, вайшьи – сельскохозяйственным работам и ремеслам. Продолжительность их обучения обычно не превышала восьми лет. Обучение брахманов было на 3-4 года больше. Ученичество считалось отдельным важным периодом в жизни. Формально все высшие касты имели право на самое высокое образование, но на практике редко пользовались этим правом, вайшьи занимались коммерцией и ремеслом, кшатрии – военной службой. Так что фундаментальное образование получали брахманы.

Брахманы-ученики занимались у умудренных учителей – гуру (чтимый, достойный). Прямой обязанностью брахманов было учить и учиться, чтобы точно соблюдать светские и религиозные нормы жизни. С помощью предназначенных для глубокого философского размышления вед (*упанишад*) они овладевали высшим знанием – *брахмавидья*, постигали абсолютные истину и реальность – *брахману*. Брахманское образование носило подчеркнуто религиозный характер, включая, грамматику и другие подсобные науки: правила почи-

тания и поведения, науку чисел, астрономию, науку о змеях, этимологию, логику и пр. Обучение принимало мистическую окраску откровения свыше.

Программа начального образования включала пересказы вед, обучение чтению и письму. Повышенное образование получали, как правило, немногие юноши. В программу его входили поэзия и литература, грамматика и философия, математика и астрономия. Содержание повышенного образования было для того времени весьма сложным. Достаточно сказать, что в Древней Индии впервые ввели ноль и счет с помощью десяти знаков, которые позже заимствовали арабы и европейцы.

Центром обучения служил обычно дом учителя – *гурукула*. Появились своеобразные *семейные гурукулы*, где мужчины обучали молодежь, передавая знания. Порядок обучения строился по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи и, помимо получения образования, осваивал правила человеческого общежития. Занятия проходили на открытом воздухе. Ученики выслушивали, заучивали и анализировали ведические гимны. Обучение было словесно-звуковым. Это можно объяснить, во-первых, тем, что в Древней Индии записи делали на пальмовых листьях, которые хранились очень недолго. Во-вторых, устное слово считалось наиболее достоверным способом передачи знаний. Основная часть вед звучала на санскрите. Вот почему на особом месте стояли санскритская грамматика – веда вед, фонетика и этимология.

Обязанности учеников сводились не только к изучению вед: им следовало помогать взрослым по дому, предаваться аскезе, т.е. поститься и усмирять плоть. 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 либо продолжали посещать известного своими познаниями гуру, либо участвовали в спорах и собраниях ученых мужей. Вблизи городов начали возникать так называемые *лесные школы упанишад*, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики.

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

У истоков буддийской традиции обучения стоит *Будда (Просветленный)*, или *Шакья-Муни* (623-544 гг. до н.э.). В отличие от философии брахманизма, которая предусматривала достижение высшего знания через напряжение чувств и самоистязание, Будда полагал, что подлинная истина и счастье (*нирвана*) постижимы при непротивлении злу, через благородный путь праведной жизни. Согласно буддийскому учению главной задачей воспитания является очищение человеческой души, которую следует избавить от мирских страстей через самопознание и самосовершенствование. Буддизм обратился к отдельной личности и провозгласил равенство людей по рождению. В буддийские общины принимали представителей любой касты.

Распространение буддизма привело к важным изменениям в обучении и воспитании. Основными центрами буддийского образования сделались монастыри, двери которых были открыты послушникам из всех каст. Вначале обучение (во всяком случае, элементарное) велось на родном для учеников языке. Позже внимание уделяли грамматике санскрита, который (с I в. до н.э.) стал ведущим языком обучения в Северной Индии. К этому времени был создан древнейший индийский слоговой алфавит - брахми. К III в. н.э. в Индии было распространено несколько систем алфавитно-слогового письма, пришедшего на смену идеографическому письму. Алфавитно-слоговое письмо заметно повышало результативность образования. В некоторых буддийских монастырях давали повышенное образование.

Во II-VI вв. происходит ренессанс индуизма. Необрахманизм внес изменения во взгляды на воспитание. Оно стало рассматриваться, как способ помочь человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, пренебрегать суетным и бренным, добиваться «плодов дела». Программы обучения постепенно приближались к жизненным потребностям. Предусматривалось расширение доступа в учебные заведения представителей разных каст. Происходило постепенно нарастающее слияние буддийской и брахманской педагогических традиций. Согласно буддизму, как и индуизму, важнейшим условием воспитания считалось служение ученика наставнику. В свою очередь, учитель должен был разделять с учениками все, что имел.

В период сосуществования буддизма и необрахманизма образование получали в брахманских *школах вед* и в буддийских монастырях. В ведических школах обучение носило сословный характер, будучи адресовано представителям трех ведущих каст; акцент делался на интеллектуальном образовании с элементами религии. Кроме санскрита обучали чтению и письму на местных языках. Определились два типа школ вед: *толь* (начальная школа) и *аграхар* (учебное заведение более высокого уровня). Аграхары представляли собой своеобразные сообщества гуру и учеников. В программах аграхаров постепенно стали учитываться житейские потребности. С притоком в аграхары кшатриев и особенно вайшьи увеличился объем преподавания географии, математики, языков, а также врачевания, ваяния, живописи.

В буддийских монастырях учеников набирали независимо от кастовой и религиозной принадлежности, а обучение носило практический характер. Сложились крупные просветительские центры буддизма.

4. Зарождение педагогической мысли и обучения в Китае

В основе богатых и своеобразных педагогических традиций древнего Китая лежит семейно-общественное воспитание, уходящее корнями в первобытную эпоху.

Веками складывался в Китае педагогический идеал, который предполагал воспитание начитанного, внешне вежливого, обладающего внутренней сдержанностью человека. В основе воспитательных отношений было уважение младших к старшим. Корневой являлась идея семейного родства. Уважение к родителям и покорность им считались залогом благоденствия.

Традиция почитания родителей питала идею минимизации самостоятельности детей, лишения их личных прав. Наставник почитался как отец. Деятельность учителя считалась весьма почтенной. Получение образования рассматривалось как крайне престижное дело.

Первые заведения воспитания и обучения в Китае появились в 3-м тысячелетии до н.э. Они назывались *сян* и *сюй*. Сян возникли на месте прибежищ для престарелых, бравшихся обучать и наставлять молодежь. В сюй поначалу учили военному делу, в частности стрельбе из лука. Позже для обозначения учебного заведения пользовались словом *сюэ* (учить, учиться). Первые свидетельства о сюэ содержатся в отдельных надписях XVI-XI вв. до н.э. В тогдашних сюэ учились лишь дети свободных и состоятельных людей. В программу обучения и воспитания входили *шесть искусств*: мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадью и колесницей.

Главной целью обучения было освоение иероглифического письма. Ко времени возникновения учебных заведений иероглифическим письмом владели немногие – так называемые пишущие жрецы. Умение пользоваться иероглификой передавалось по наследству и распространялось крайне медленно. Первые иероглифы высекали на костях различных животных. С X в. до н.э. появились иероглифы на бронзовых сосудах. В VIII в. до н.э. для письма стали использовать расщепленный в пластины бамбук и шелковую ткань, на которых писали соком лакового дерева с помощью заостренной бамбуковой палочки. Когда в начале II в. н.э. стали изготавливать бумагу и тушь, процесс изображения иероглифов и обучения письму стал более простым.

Подход к обучению сводился к краткой, но емкой формуле: легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность школяров. Наставник заботился о том, чтобы научить своих питомцев самостоятельно ставить и решать различные вопросы.

В итоге в Китае грамотность получила сравнительно широкое распространение. Вырос престиж обученного человека, сложился своеобразный культ образованности. Организация обучения, экзаменов превратились в неотъемлемую часть государственной политики. В успешной сдаче экзаменов видели путь к общественной карьере.

Китайские мудрецы попытались теоретически осмыслить воспитание и образование. Одной из основных философских школ, которые сформировались в Китае к VI в. до н.э. и влияли на воспитание и обучение, был даосизм. Основатель даосизма *Лао-цзы* (род ок. 599 г. до н.э.) рассматривал организованное обучение как искусственную преграду на пути гармонии человека и неба. Основное внимание даосизм уделял опрощению, сближению с природой с помощью таких приемов, как молчание и бездеятельность.

Наибольшее воздействие на развитие педагогической мысли оказали *Конфуций* (551-479 гг. до н.э.) и его последователи. Конфуций почитался как божественный покровитель науки и образования. Им обобщен педагогический опыт древнего Китая и высказаны оригинальные воспитательные идеи. Воспитание, нравственное самосовершенствование рассматривались как существенный фактор человеческого бытия, неперемненное условие благополучия. Спокойствие

общества, считал Конфуций, покоится на воспитании согласно социальному предназначению.

Философский смысл заложен в постановке Конфуцием проблемы роли природы и общества в воспитании. Природа человека – тот материал, из которого при правильном воспитании можно формировать идеальную личность. Усматривая в воспитании огромную созидательную мощь (воспитание возмещает дефекты от рождения), Конфуций, однако, не считал его всемогущим, увязывая конечный педагогический результат с наследственностью. Конфуций отмечал, что возможности людей от природы неодинаковы. Он различал обладателей высшей врожденной мудрости (*сыны неба, правители*); тех, кто достигает знания благодаря учению и вопреки ограниченным природным задаткам (*благородные мужи, опора государства*); неспособных к трудному постижению знаний (*чернь*).

Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. По сути, философу принадлежит идея всестороннего развития личности, где преимущество отдавалось нравственному началу. Программой нравственного, умственного, эстетического, физического развития предусматривалось обучение «сынов неба» и «благородных мужей» *шести искусствам* (мораль и этика, церемонии и обряды; чтение и письмо; счет; музыка; стрельба из лука; управление лошадью и колесницей).

Важнейшей педагогической целью Конфуций определял воспитание терпимости. Подобная терпимость, по его суждению, — условие гражданского согласия. Чтобы сформировать толерантность, каждый должен иметь свои жизненные цели и добиваться их при серьезной и упорной учебе.

Классический труд, где нашли отражение педагогические взгляды Конфуция, - это трактат «Беседы и суждения». В нем предложены методики обучения: диалоги учителя с учениками, классификация и сравнение фактов и явлений, подражание образцам.

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

Лекция 1.2. Античная педагогика и школа Средиземноморья

1. Воспитание и обучение в Греции.
2. Воспитание и педагогические идеи в Риме

1. Воспитание и обучение в Греции.

В 3-2-м тысячелетиях до н.э. в Греции, на Крите и некоторых других островах Эгейского моря возникла самобытная письменная культура, которой владели жрецы, обитатели царских дворцов, знатные вельможи и состоятельные граждане. При храмах и дворцах появлялись центры обучения писцов. Эгейской культурой была заложена определенная традиция обучения письму, принятая последующими цивилизациями Запада: правила писать слева направо, сверху вниз, с выделением красной строки и заглавных букв. В эту эпоху возникает понятие воспитания (*пайдейя*), которое трактовалась не только как обучение, но и как общекультурное явление.

Следующим этапом генезиса воспитания и обучения в этом регионе стали времена так называемой архаической Греции (IX-VIII вв. до н.э.). Ярко и образно нарисовал картины воспитания и обучения этой эпохи *Гомер* (VIII в. до н.э.) в поэмах «Илиада» и «Одиссея», где он дает представления о пайдейе как системе, ориентированной на несколько основных нравственных ценностей, прежде всего почитательность, честность, добродетельность.

Важный этап развития воспитания и обучения в Древней Греции связан с культурой городов-полисов (государств) (VI-IV вв. до н.э.), когда просвещение заняло особое место в обществе. Государство начинает брать на себя обучение имущих и свободных граждан.

Среди городов-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 и обучения.

Главной целью *спартанского воспитания* являлась подготовка мужественных и преданных городу-государству людей. Воспитание спартиатов преследовало, по преимуществу, цель подготовить членов военной общины. До семи лет спартиаты воспитывались в семье на попечении нянек-кормилиц. Затем по наступлении 7-и летнего возраста полис брал на себя воспитание и обучение подрастающих спартиатов. Сроки такого воспитания были весьма продолжительными 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, учились, приобретали минимальные навыки чтения и письма. Физическая подготовка, закаливание были чрезвычайно насыщенными. В 12-летнем возрасте суровость воспитания еще более ужесточалась. Во всякое время года верхней одеждой подросткам служил легкий плащ. Их приучали к немногословию. В ходу были и наказания.

Мальчиков 14-летнего возраста посвящали в *эйрены* – члены общины, имевшие определенные гражданские права. Во время инициации подростка подвергали болезненным испытаниям. Эйрены являлись помощниками пайдономов в физической и военной муштре остальных подростков. В течение года эйрены проходили испытания в военных отрядах спартиатов. К минимальному обучению грамоте добавляли музыку и пение, которые преподавались более тщательно. Приемы воспитания становились еще суровее. К 20 годам эйрен получал полное вооружение воина и затем еще в течение десяти лет постепенно приобретал статус полноправного члена военной общины. Все это время не прекращались военная подготовка, воспитание немногословного, без дурных наклонностей воина.

Воспитание девочек и девушек-спартиаток мало отличалось от мужского. Оно состояло, по преимуществу, из физических и военных упражнений с диском, копьем, дротиком, мечом. В столь же малом объеме давалась общеобразовательная подготовка.

Воспитательная традиция Спарты в итоге оказалась весьма скудной. Гипертрофированная военная подготовка, фактическое невежество молодого поколения – таким выглядел результат одного из первых в истории опытов го-

сударственного воспитания. В человеческой цивилизации спартанские культура и воспитание оказались малопродуктивными. Впрочем, не весь педагогический опыт Спарты оказался забыт. Традиции физического воспитания, закаливания подрастающего поколения стали предметом подражания в последующие эпохи.

Иначе, чем в Спарте, строилось *воспитание и обучение в Афинах*. Идеал пайдеи сводился к многозначному понятию – *совокупности добродетелей (калогатия)*. По сути, речь шла о всестороннем формировании личности, прежде всего с развитыми интеллектом и культурой тела. Считалось, что стремиться к подобному идеалу вправе лишь свободный и имущий гражданин Афин. Если у спартиатов воспитание пронизывала идея жестокости, то у афинян — идея личной независимости.

Организованное воспитание и обучение основывались на принципе соревнования (*агонистика*). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества.

Все афиняне получали домашнее воспитание. Сыновья свободных граждан обычно воспитывались в семье до 7 лет. Затем за мальчиками из состоятельных семей присматривал особый раб – *педагог* (поводырь).

После 7 лет мальчики – дети свободных граждан – получали возможность учиться в частных учебных заведениях. Существовало несколько типов подобных заведений. Начальное образование давали *мусические школы и палестры (гимнастические школы)*.

В мусических школах учились дети 7-16-летнего возраста, в гимнастических школах – 12-16-летние подростки. Обычно учащиеся посещали одновременно оба типа указанных заведений. Мусическая школа давала литературное и музыкальное образование с элементами научных знаний. Базой программы было изучение поэм Гомера. В гимнастических школах занимались развитием культуры тела. Ученики интенсивно занимались бегом, борьбой, прыжками, метанием диска, копья, фехтованием. Все это было необходимо будущим воинам.

Для завершивших пребывание в мусической и гимнастической школах следующей ступенью образования могли стать общественные учреждения – *гимнасии*. В V-IV вв. до н.э. таких гимнасий в Афинах было три: академия, ликей и киносарг. В гимнасиях совершенствовались в образовании юноши 16-18 лет. Акцент делался на упражнениях, укрепляющих и развивающих тело. Одновременно оттачивались и умственные способности. В гимнасии всегда можно было послушать популярного политика или философа.

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. Молодежи привилегированных слоев адресовалось набиравшее силу на рубеже V-IV вв. так называемое *новое образование*. Его давали мудрецы, которые обучали философии, астрономии, геометрии, естественным наукам, юриспруденции, риторике, поэтике, прививали вкус к утонченным беседам. В итоге развития нового образования к концу IV в. до н.э. возникли два типа высших школ: *риторические школы*,

где готовили ораторов, занимались точными и естественными науками, и *философские школы*, где обсуждались, прежде всего, мировоззренческие проблемы.

Более скромными были содержание и задачи женского образования и воспитания. Афинская традиция предусматривала для девочек и девушек вплоть до замужества исключительно домашнее воспитание. В семье они получали элементарные навыки чтения и письма, музыкальную подготовку. По представлениям афинян, женщина не могла претендовать на обладание упомянутой «совокупностью добродетелей». Ее уделом было домашнее хозяйство.

Заметным неформальным средством воспитания афинских граждан была общественная жизнь, в частности театр. Обращая внимание на это обстоятельство, Аристотель писал, что трагедия обладает силой воздействия на аудиторию для принятия лучшего образа действий и способна расположить к правильным действиям или, по крайней мере, предотвратить неправильные.

К первым философам Древней Греции, занимавшимся проблемами воспитания, относится *Демокрит* (460-370 гг. до н.э.). Он придавал огромное значение воспитанию, ведшему, по его суждению, к обладанию мудростью, т.е. тремя дарами: *хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать*. Демокриту принадлежат утверждения, оказавшиеся плодотворными и в будущем. Он считал, что хотя воспитатель формирует и изменяет человека, тем не менее, его руками действует природа, ибо человек является ее частицей – *микрокосмосом*. Демокрит рассматривал воспитание как дело, сопряженное с риском потерпеть неудачу. Чтобы этого не произошло, предлагалось воспитывать на положительных примерах, упражнять в нравственных поступках, сообразовывать воспитание с детской природой.

Демокрит был одним из философов, кто предвещал становление взглядов *ученых-софистов*. Софисты предлагали обучать *управлению делами домашними и городскими*, т.е. помышляли о воспитании активных граждан полиса. Центральной педагогической идеей софистики являлся тезис о решающей роли участия самого человека в своем воспитании. Софисты пересмотрели прежние представления о жизненных идеалах и воспитании. Им присущ был крайний скепсис, из которого вытекало, что любая истина относительна, и потому каждый человек всякий раз индивидуально открывает для себя знание окружающего мира. 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 *энциклопайдею* (энциклопедию), которая оказалась предтечей программы *семи свободных искусств* — символа образованности вплоть до Нового времени. Софисты считали своим основным призванием преподавание красноречия – риторики. По их суждениям, овладевая искусством риторики, человек приобретает умение завоевывать на свою сторону мнение большинства, т.е. угадывает смысл общего блага.

Вклад одного из крупнейших древних философов, *Сократа* (470/469-399 гг. до н.э.), в педагогику состоит в разработке идей о приобретении знания в беседах, при осмыслении опыта; о нравственном значении приобретаемых знаний; о первостепенности развития умственных способностей. Суть педаго-

гических рассуждений Сократа составляет тезис о том, что главная жизненная цель человека — нравственное самосовершенствование. По Сократу, человек является обладателем разумного сознания. Счастье состоит в устранении противоречия между личным и общественным бытием. И напротив, упор на личные интересы, их противопоставление благу ближних ведет к душевному разладу и конфликту с обществом.

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

Сократ был одним из родоначальников диалектических приемов отыскания истины путем постановки наводящих вопросов. *Сократический метод* можно считать одним из главных педагогических достижений Сократа. Главную задачу наставника Сократ видел в том, чтобы пробудить мощные душевные силы ученика. Педагогическая деятельность Сократа осуществлялась в форме диалогов — бесед и споров, которые вели наставник — *побуждающий* и ученик — *определяющий*. Беседы направлялись на то, чтобы помочь «зарождению» 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».

Важную роль в развитии педагогической мысли античности сыграл самый великий ученик Сократа *Платон* (427-347 гг. до н.э.). Педагогическая деятельность была органической частью жизни и размышлений Платона. Основанное Платоном в Афинах учебное заведение — *академия* — просуществовало более тысячи лет.

Платон предложил обширную программу воспитания, пронизанную единой философской мыслью, и открыл связи воспитания с общественным устройством. По Платону, общество и образование не только взаимозависимы, но и реформируют друг друга. Платон особо выделил социальные функции воспитания. Платон полагал, что воспитание в состоянии помочь улучшать способности человека.

В идеальном обществе руководитель дела образования является первым лицом государства. Государство опекает будущих матерей, заботясь, чтобы те вели здоровый образ жизни. Платон провозглашает всеобщность обязательного (минимум, трехлетнего) обучения. Платон, говоря об идеалах и программе разностороннего воспитания, по сути, развивает афинскую традицию, полагая, что надлежит обеспечить *для тела гимнастику, для души музыку*. По его суждениям, здоровое тело делает душу доброй и достойная душа отдает телу наилучшее из возможного. Всеобщее образование адресовалось лишь свободным гражданам. Пытаясь соединить достоинства спартанского и афинского воспитания, он соблюдал при этом «золотую середину». Особое внимание уделяется физическому воспитанию, в частности, посредством спортивных упражнений и танцев.

Платон выделял три последовательных уровня обучения: начальный, когда каждым приобретаются основы образования; промежуточный — с более углубленной физической и интеллектуальной подготовкой, ориентацией на разные социальные роли (воины, гражданские чиновники, ученые, юристы);

наивысший уровень. На первом уровне обучение должно было быть всеобщим (для свободных граждан). Особое внимание следовало уделять музыке и гимнастике, воспитанию эстетического вкуса и умеренности. В программу всеобщего образования включались обучение грамоте, началам математики, простейшая трудовая подготовка посредством работы с *малыми инструментами — воспроизведением настоящих*. Непременным условием называлось игровое обучение. На втором уровне предлагалось изучать арифметику, планиметрию, астрономию, гармонию, содействовать самосовершенству, воспитывать соразмерность и аккуратность. При этом предусматривалась особая подготовка к различным профессиям. Например, будущим юристам надлежало освоить искусство диалектики, как способа путем диалога и рассуждений постигать истинное и вечное знание, подниматься над обыденностью. Два первых уровня образования рассматривались как ступени к возможному прохождению высшего образовательного этапа. Он предназначался для тщательно отобранных молодых людей, которым суждено стать учеными, воспитателями, юристами. Высший этап делился на два длительных цикла – 10 и 15 лет, в программу которого включались теоретические дисциплины: риторика, геометрия, астрономия, музыка. Идея ввода в программу заключительного воспитания трудовых процессов Платону чужда.

В итоге Платон размышлял о фактически пожизненном воспитании, которое должно обеспечить постепенное восхождение к миру идей. По мысли философа, реализовать подобное воспитание способны наставники преклонных лет, т.е. люди, стоящие на пороге мира идей. Сделать это можно было при наличии тесной духовной связи между наставником и учеником (что впоследствии стали именовать *платонической любовью*).

Ближайший ученик Платона *Аристотель* (384-322 гг. до н.э.) в философских и педагогических воззрениях не только развил идеи учителя, но и пошел во многом им вразрез. Аристотель создал в Афинах учебное заведение – *ликей*, которым руководил в течение двенадцати лет.

Аристотель полагал, что человек обладает одновременно душой растительной, а она нуждается в питании и обречена на разложение), душой животной (чувства, ощущения) и душой разумной — чистой, бесплотной, универсальной и бессмертной.

Наиболее системно взгляды Аристотеля на воспитание и образование изложены в трактате «Политика». Рассматривая извечную проблему о соотношении социальных и биологических детерминант в воспитании, философ 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*. Цель образования, по Аристотелю, состоит в развитии человеком тела, желаний и разума в гармонии с общепринятыми нравственными и интеллектуальными добродетелями.

Аристотель придавал первостепенное значение общественному воспитанию. Он полагал, что всякая форма государственности нуждается в соответствующем воспитании. При этом утверждалась целесообразность равного воспитания для свободного населения в идеальном государстве. Добродетельный человек должен соединять в себе множество полезных для общества досто-

инств. Его надо воспитать так, чтобы он успешно выполнял различные социальные роли в идеальном государстве: сначала воина, затем руководителя, судьи, философа. Допуская домашнее воспитание в традиционных формах до 7-летнего возраста под началом отца, Аристотель настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под присмотром государственных чиновников – *педономов*, а также осуждал самоустранение родителей от воспитания детей и обычай передавать их в руки рабов.

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

2 Воспитание и педагогические идеи в Риме

Ведущей чертой римлян являлось стремление к общественной деятельности. Вот отчего приоритеты в педагогических идеалах отдавались гражданскому воспитанию. Вместе с тем особую роль в формировании личности юных римлян играли домашнее обучение и воспитание.

Первые попытки создания учебных заведений в Древнем Риме относятся к 449 г. до н.э. Занятия проводились частными лицами на форуме – месте общественных собраний римлян. К III в. до н.э. восходит появление профессии 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 рабов-педагогов содержали состоятельные граждане. Остальные римляне посылали детей учиться на форум.

Уже на заре римской цивилизации греческая образованность почиталась как эталон. Со II в. до н.э. на организацию обучения большое влияние оказывала традиция эллинистических центров. Однако педагогика в Риме никогда не теряла самобытности. При заметном внимании к семейному воспитанию и признании важности как общественных, так и частных учебных заведений эти идеи имели более практическую направленность – на подготовку сильных, волевых, дисциплинированных граждан. Из программы воспитания беспощадно исключали изящные искусства — музыку и пение. Основной целью римского воспитания и обучения было обеспечить определенную карьеру, будь то военное дело или искусство оратора.

В первые века новой эры в Римской империи установился устойчивый и единый канон содержания, системы и методов образования. В I в. считались основными 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 7-летнего возраста. В круг дисциплин входили латинская (иногда греческая) грамота, общее знакомство с литературой, начатки счета.

Грамматические школы были учебными заведениями повышенного типа. Здесь обыкновенно обучались подростки с 12 до 16 лет после домашней подготовки. В этих школах предлагалась более широкая программа. Помимо предметов, изучаемых обычно в тривиальной школе, здесь были обязательными греческий язык, основы римского права (12 таблиц), грамматика латинского языка, риторика.

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. Риторические школы выполняли социальный заказ – готовили юристов для разраставшейся бюрократической государственной машины Римской империи.

Становление философской мысли, в недрах которой развивалась педагогика в Риме, происходило под сильным и непрерывным влиянием греческой традиции. От этой традиции отталкивались ее критики и сторонники. При этом были выдвинуты оригинальные педагогические идеи.

Традиции римского и греческого воспитания отразились во взглядах мыслителя и политика *Марка Тулия Цицерона* (106-43 гг. до н.э.). Полноценного образования достойны немногие, считал Цицерон, большинство же нуждается в *хлебе и зрелищах*. Цицерон рассматривал душевную жизнь как сложный поток меняющихся состояний. Человек толкают к гибели вспыльчивость, жадность, похоть, помутнение разума. Но есть силы, которые дают надежду и препятствуют его гибели: это всепобеждающий разум и чувство благоразумия. Поощрить развитие таких сил должна семья, полагал философ.

Видный представитель философско-педагогической мысли начала I в. – *Луций Сенека* (4 г. до н.э. - 65 г. н.э.). Он считал, что образование должно формировать самостоятельную личность. Задачи педагогики Сенека определял как *направление по пути морального самосовершенствования* и научение *отцов тому, как должны они воспитывать своих детей*.

Яркая фигура римской философско-педагогической мысли – *Марк Фабий Квинтилиан* (42 – ок. 118 гг.). Адвокат и оратор, Квинтилиан черпал свои идеи из греко-римского культурного наследия. Квинтилиан высказывал уверенность в положительных основах человеческой природы, не считая, однако, такие свойства единственными. Побороть дурные наклонности помогает воспитание. Чтобы достичь педагогических результатов, считал Квинтилиан, необходимо соединить природную доброту человека и воспитание, так как эти начала не могут существовать отдельно.

Квинтилиан говорил, что дети – *драгоценный сосуд*, с которым надо обращаться бережно и уважительно. Здоровое семейное воспитание должно беречь детскую психику, не допускать присутствия детей в *неблагоприятных 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.

Квинтилиан делал упор на необходимости полезного обществу образования. Цель воспитания Квинтилиан видел в серьезной подготовке к исполнению гражданских обязанностей. Квинтилиан ратовал за доступность образования, полагая, что все дети римских граждан достойны получать образование.

Вершиной образования Квинтилиан считал овладение искусством публичного оратора. Достичь такого высокого результата он предлагал с помощью определенной системы обучения. Первой ее ступенью было домашнее обучение. До 7 лет ребенок должен был овладеть начатками латинской грамматики и частично греческой грамматикой. Предлагалось начинать с иностранного языка, поскольку, по мнению Квинтилиана, в таком случае затем лучше усваиваются правила родного языка.

Обширная программа предлагалась в грамматической и риторической школах. Как замечал Квинтилиан, искусство оратора требует знания многих наук. В грамматической школе предлагалось изучать одновременно несколько учебных дисциплин, не заботясь об обязательном совершенном овладении ими; центральным предметом называлась грамматика. В риторической школе основным предметом провозглашалась 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 точной памяти. Таков, например, *топологический прием*, когда реальное или воображаемое помещение делилось на несколько десятков мест для запоминания.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы были представления о воспитании в Месопотамии и Египте?
2. Какова была организация обучения в Домах Табличек в Др.Шумерах?
3. Какова была организация обучения в школах писцов в Др.Египте?
4. В чем сходство и различие индуистской и буддистской систем воспитания в Др.Индии?
5. В чем педагогический смысл идей Конфуция?
6. Каковы этапы развития воспитания и обучения в истории цивилизации античного Средиземноморья?
7. В чем отличие и сходство в воспитательных системах обучения в Древней Спарте и Древних Афинах?
8. Охарактеризуйте философско-педагогические воззрения философов Древней Греции.
9. Проанализируйте педагогические воззрения философов Древнего Рима.
10. Чем отличаются представления и воспитании и обучении в Древней Греции и Древнем Риме?

Тема 2. Воспитание и школа Средневековья

Лекция 2.1. Педагогические идеалы на средневековом Востоке

Религиозность, покорность, почитание власти и сословной иерархии – характерные черты педагогических воззрений на средневековом Востоке – по-особому преломлялись в мусульманстве, буддизме, индуизме и конфуцианстве. В них также красной нитью проходит мысль о необходимости поощрять образованность и высокую духовность

Развитие педагогической мысли в обширном регионе, включавшем Иран, Среднюю Азию, Сирию, Египет и Северную Африку, которые в VII—VIII вв. завоевали арабы, отмечено печатью ислама. Заключенные в Коране духовные ценности определяли религиозные и нравственные принципы воспитания и образования. Эти принципы сводились к формуле: вера в Бога и почитание родителей. Религиозное и нравственное в воспитании мыслилось нераздельным. Считалось, что добрым мусульманином можно стать, приобщившись к Корану и усвоив светские нормы общежития, причем религиозно-нравственные нормы ставилась выше интеллектуальных. Коран учил почитать ученость, взывал к образованности.

Культура, образование, педагогическая мысль исламского мира прошли несколько этапов. В раннюю эпоху (VII-IX вв.) проблемы воспитания специально не рассматривались. Своеобразный Ренессанс наступил в IX-XII вв. Города мусульманского мира Багдад, Дамаск, Кордова, Бухара и др. превратились в важные центры мировой культуры и образованности. Вырос престиж знаний. Появляются первые трактаты по воспитанию. Арабо-мусульманские ученые подвергли глубокому изучению философско-педагогическое наследие античности. Выдвигались идеи гуманного гармоничного развития личности. Мыслители Востока пытались проникнуть в суть природы человека. Они стремились учесть социальные и биологические детерминанты воспитания. Особое значение придавалось общественной сущности человека. Главная цель воспитания виделась, прежде всего, в обретении высоких духовных и нравственных качеств.

Мыслители Ближнего и Среднего Востока посвятили свои труды проблемам гармонического развития личности, нравственного совершенствования. Они сами были эталоном подобной гармонии и совершенства.

Высоко чтит арабский мир ученого и философа *аль Фараби* (870-950). Аль Фараби глубоко и оригинально видел сущностные педагогические проблемы. В его трактатах доказывалось, что добродетель – прежде всего плод образованности. Сторонник светской образованности, Фараби утверждал, что лишь безумцы полагают, будто 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, чему помогают знания. Чтобы стать нравственным и противостоять порокам, человеку следовало познать самого себя. 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. Ели же подопечный педагога злобен, нерадив, своенравен, вполне оправданы жесткие наказания. Сущность воспитания Фараби видел в дружеском общении наставника и воспитанников. Размышляя о том, каким должен быть идеальный наставник, Фараби подчеркивал, что речь идет об ученом и учителе, владеющем выразительной речью, умеющем и любящем передавать знания, настойчивым при достижении задач воспитания и обучения.

В трактатах другого выдающегося мыслителя Востока, *аль Бируни* (970-1048), во множестве разбросаны важные и плодотворные педагогические идеи наглядности и системности, развития познавательных интересов и др. Бируни утверждал, что главная цель воспитания — нравственное очищение от бесчеловечных обычаев, фанатизма, безрассудства, жажды властвовать. Бируни советовал сообщать ученикам лишь научно достоверные сведения, не полагаясь на одну лишь религиозную веру.

Названный современниками *владыкой наук*, советник правителей 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 всеобъемлющих воспитании и развитии путем изучения музыки, поэзии, философии. Такой путь виделся в организации совместной учебы, внесении духа соперничества. Предлагалось совместное обучение на разных уровнях, в соответствии со способностями учеников. Фундаментом любого 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 работе (например, учить составлять отчетность и иные документы). Затем надлежало вводить в собственно профессию: подростку рекомендовалось начать трудиться и зарабатывать деньги.

Большое внимание проблемам воспитания уделял выдающийся философ Востока *аль Газали* (1056/59-1111). Труды ученого посвящены развитию человеческих способностей, приемам наблюдения за детьми с целью их воспитания. Нравственное начало, полагал аль Газали, формируется путем самовоспитания и подражания мудрым наставникам. По мере образования и укрепления интеллекта вырастает роль самовоспитания. Оно начинается с самонаблюдения и самопознания. Чтобы преодолевать нравственные пороки, необходимы Божья помощь, долготерпение и постоянные душевные усилия. Если дурная привычка укоренилась слишком сильно, ее можно сначала заменить менее вредной, а затем и вовсе избавиться от нее. Возможно при этом 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.

Яркой звездой плеяды мыслителей средневекового Востока являлся арабский ученый *Абдурахман 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. Ибн 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 из них к другому. Обучение должно усложняться постепенно, иначе ученик испытывает утомление, теряет надежду овладеть знанием. На высшей ступени образования эффективным дидактическим приемом ибн Халдун называл дискуссии, полагая, что они наилучшим образом наделяют навыком выражения мысли. Он горячо поддерживал старинный обычай приобретать знания в путешествиях, общаясь со многими учителями.

Главным распространителем образованности в исламском мире являлся арабский язык. Овладение им считалось непременным условием для образованного человека и учителя. По исламской традиции обучение начиналось в семье. Важной первой вехой обучения являлась идущая от древней инициации церемония *бисмаллах*. По достижении возраста 4 года, 4 месяца и 4 дня ребенок должен был произнести молитвенное «бисмаллах» и несколько первых стихов из Корана.

В обучении и воспитании практиковались поощрения и наказания. Наставникам советовали избегать вспыльчивости и не превращать физическое наказание в избиение. По традиции число ударов ограничивалось тремя. Подчеркивалась недопустимость наказывать физически детей младше 10 лет, а также поручать исполнять наказания старшему ученику.

Образование в исламском мире делилось на два уровня. Частные религиозные школы первого (начального) уровня – *китаб* – существовали в городах и крупных селениях. Учитель договаривался с родителями учеников о вознаграждении за свой труд. В раннюю эпоху (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. Применялись также диктанты. Содержание обучения, соблюдение канонов ислама контролировали местные духовные и светские власти. Учителю помогали старшие ученики. Основное число учеников китаба составляли дети ремесленников, торговцев, состоятельных крестьян. Представители феодальной верхушки предпочитали нанимать домашних учителей. Тогда образование включало не только чтение, письмо и счет, но и элементы 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 учащиеся получали с помощью платных учителей или в специальных учебных заведениях. Занятия, как правило, проходили в мечетях (обычно с рассвета до полудня). В больших мечетях могли заниматься десятки ученических групп (*кругов*) и на занятия приходили

сотни юношей. Преподаватель сидел на ковре в кругу учеников. Учебные заведения второго уровня в кругах при мечетях именовались *фикх* и *калам*. Заметным событием в развитии просвещения стали *дома мудрости*, первый из которых появился в Багдаде в конце VIII в. В домах мудрости собирались и вели споры крупные ученые. Здесь сосредоточивались богатые хранилища рукописей. В домах мудрости соединились традиции греко-римской, индийской, арабской и персидской образованности. Программа должна была способствовать тому, чтобы из молодого человека формировался благородный мусульманин. Предметы делились на два цикла: традиционные и рациональные (умопостижимые). К первому циклу относились, прежде всего, религиозные дисциплины (толкование Корана, интерпретация преданий о пророке Мохаммеде), мусульманские право (шариат) и теология. Сюда относились арабская филология и риторика. Во второй цикл входили каллиграфия, математика, астрономия, свод правил поведения, медицина и другие естественные науки. Те, кто приобретал образование высшего уровня, получали и ученую степень – *ияз*. Порой они имели свидетельства о такой степени от нескольких преподавателей.

Главными методами обучения в фикхах, каламах и домах мудрости были чтение и комментирование, разнообразной учебной литературы.

Заметные изменения в высшем образовании произошли в XI-XII вв., когда появились новые учебные заведения – *медресе*. Первая подобная школа была создана в 1055 г. в Багдаде. Медресе затем распространились по всему исламскому миру. В медресе изучали и комментировали учебную литературу тогдашнего цивилизованного мира. Медресе имели свой устав и статус частных учебных заведений. В первых медресе изучали 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 Востока. Порой крупные медресе, научные кружки, дома мудрости превращались в своеобразные университеты с библиотеками, лекционными залами.

Лекция 2.2. Воспитание и школа в странах Западной Европы раннего Средневековья

Христианская философско-педагогическая мысль европейского средневековья главную цель воспитания видела в спасении души. Основой воспитания признавалось Божественное начало. Бог воспринимался как последний и высший судья. Воспитание вместе с тем являлось своеобразным сплавом религиозного и светского. Последнее предполагало необходимость освоения земных знаний и мудрости. Христианское воспитание было обращено равно к каждому человеку, но, будучи корпоративным, одновременно было направлено на воспроизводство сословной морали.

Носителями христианской педагогики были в первую очередь служители католической церкви. В католической педагогике сказывалась определенная внутренняя несвобода. Ярким проявлением подобного авторитаризма являлось оправдание всяческих наказаний, прежде всего физических. Например, на-

звание популярного учебника грамматики «Берегущая спину» как бы предупреждало о неотвратимости телесного наказания.

Идеалом являлась усредненная верующая личность. Образец воспитания должно было давать монашество, которое получило заметное распространение в период раннего средневековья. Предназначением 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 учебное руководство для монахов, созданное авторитетным богословом и педагогом *Флавием Кассиодором* (490-583), именовалось «Введение в изучение божественных и мирских наук».

Католическая церковь стремилась искоренить следы варварских родоплеменных воззрений на воспитание. Эти воззрения в противоположность индивидуальному, интеллектуальному воспитанию основывались на концепции интеграции человека в определенный клан. Влияние варварской традиции ощущалось особенно в эпоху раннего средневековья. С ней всячески боролась христианская церковь.

Многие идеологи христианства с неприязнью, которая часто переходила в открытую враждебность, относились к античному воспитанию. «*Негоже одними устами возносить хвалу Юпитеру и Иисусу Христу*», — записано в одном из папских посланий VI в., где требовалось устранить из программы образования греко-римскую литературу. Католическая церковь — духовный центр средневекового общества нередко отвергала античную педагогическую традицию как *языческую* и *дьявольскую* мудрость, предпочитая знанию невежество.

Но уже в сумрачные 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 использовались религиозными и педагогическими деятелями при обосновании обучения и воспитания. Именно так поступили *Алкуин* (735-804), *Бозций* (ок. 480-524), Кассиодор и другие ученые монахи, создававшие учебники по *программе семи свободных искусств*, которые пользовались спросом и популярностью до XIV в.

Существенную роль сыграли идеи античных философов в появлении *схоластики* (от латинского слова *schola*, идущего от греческого *схолес* — школа). Схоластика определила развитие педагогики раннего средневековья. В схоластике выработались культурные ценности, опиравшиеся на аристотелизм и христианское богословие. Философско-педагогические идеи Аристотеля были использованы для рационального, логического объяснения христианских догматов. Схоластика, сохраняя теологическую суть, выстроила новое философско-педагогическое обоснование воспитывающей функции христианства.

Будучи универсальной философией и теологией, схоластика господствовала в общественной мысли Западной Европы в течение XI — в начале XVI в.. Как философия, она разрабатывала алгоритмы дедуктивных рассуждений и силлогизмов, как педагогика — представляла в логически стройном виде христианское вероучение с целью дать учащимся совершенное, систематизированное знание. Схоласты придерживались точности терминов при изложении мыс-

ли, разрабатывали приемы спора, старались отточить до блеска доказательность мышления.

Важную роль в становлении схоластики как 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. Фома Аквинский абсолютизировал рационалистический способ доказательств. Философско-педагогическая мысль приобрела ярко выраженный корпоративный и рецептурный характер. Научные знания объявлялись доступными лишь *посвященным*. Сочинения Фомы Аквинского сделали одним из главных источников изучения богословия в эпоху средневековья.

Блестящим схоластом являлся французский богослов и педагог *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 - результат, прежде всего самостоятельной работы, подвигал учеников на творчество.

В воспитание и обучение раннего средневековья причудливо вплеталась языческая (варварская) традиция. Длительное время традиции варварского воспитания действовали на севере Европы. Из саг XIII в. мы узнаем, что у скандинавов существовало только домашнее, семейное воспитание. Мальчики и девочки до 7-летнего возраста находились на попечении матери. Затем мальчики поступали под руководство отца и 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. Идеалом воспитанности считали обладание общепризнанными физическими и интеллектуальными достоинствами. В сагах перечислены следующие достоинства-умения: игра в шахматы, знание рун, работа по металлу, бег на лыжах, стрельба из лука, владение мечом и копьем, игра на арфе, знание поэзии.

Дохристианская народная педагогика более всего проявлялась в семейно-домашнем воспитании, которым довольствовались абсолютное большинство населения Европы. При этом воспитание окрашивалось сословными чертами и особенностями.

В наиболее организованном виде сословное семейно-домашнее воспитание было представлено в системе *ученичества* и *рыцарского воспитания*.

Ученичество являлось основной формой обучения в среде ремесленников и купцов. Мастер обычно брал за определенную плату одного-двух учеников, которые становились для него даровыми работниками. Последнее обстоятельство подвигало мастера увеличивать срок обучения (в XIV-XV вв. оно длилось 8-10 лет). Во многих договорах об ученичестве писали, что мастер позволил ученику посещать в течение одного года или двух лет школу либо сам выучит его грамоте. Завершивший учебу становился подмастерьем и работал у мастера за плату до тех пор, пока не открывал собственное дело.

Светские феодалы, помимо школьного обучения, прибегали к иному пути формирования подрастающего поколения — рыцарскому воспитанию. В рыцарском воспитании были заложены идеи жертвенности, послушания и одновременно личной свободы, а также превосходства над остальными сословиями. В феодальной среде существовало презрительное отношение к книжной школьной традиции. Ей противопоставлялась программа *семи рыцарских добродетелей*.

В эту программу входили владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение стихов собственного сочинения, игра на музыкальном инструменте. Но, прежде всего юношей обучали военному искусству. Юным феодалам полагалось осваивать воинскую науку и весь круг необходимых в жизни знаний и умений, находясь при дворе сюзерена. Педагоги обыкновенно были из служилой дворовой челяди. Приглашались для обучения музыканты и поэты (менестрели, трубадуры, мейстерзингеры). С 7 лет мальчики приобретали знания и умения, исполняя обязанности пажей 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 выдвигалось 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 мы находим образцы рыцарского воспитания, противостоявшие авторитарной и грубой педагогической традиции.

Постепенно, однако, феодальное сословие приходило в упадок. Но традиция рыцарского воспитания была утрачена небесследно. Благородный кодекс чести, идеи эстетического и физического развития рыцарства переступали узкосословную грань и питали идеалы гуманистической педагогики эпохи Возрождения.

Лекция 2.3. Школа и педагогическая мысль Западной Европы эпох Возрождения и Реформации

1. Педагогические идеи Возрождения.
2. Педагогические идеи эпохи Реформации.

1. Педагогические идеи Возрождения

Прекрасным событием в истории мировой педагогической мысли оказалось культурное движение, прошедшее под знаком гуманистических идей Возрождения. Принадлежавшие к нему лучшие умы Европы провозглашали человека главной ценностью на земле и прокладывали новые пути воспитания, стремясь раскрыть в человеке все лучшее. В философско-педагогической мысли в обновленном виде появился идеал духовно и физически развитой лично-

сти, который был наполнен конкретно-историческим содержанием. Идеиные представители Возрождения сами нередко являлись носителями такого идеала, будучи эталоном мудрости, нравственности, духовности.

Ростки педагогического гуманизма появлялись в условиях пробуждения национального самосознания во многих государствах. Подъем 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 многоцветным. Распространению новой культуры и образованности способствовало изобретенное в середине XV в. книгопечатание.

Гуманисты заново открыли, как много в культуре и образования сделали античные народы Греции и Рима. Стремясь подражать им, они и назвали свое время Возрождением, т.е. восстановлением античной традиции. В греко-римской культуре видели отражение лучшего, что есть в человеке и природе. Гуманистов привлекала свобода, выразительность и красота классической литературы. Классическая литература из материала обучения становится олицетворением идеалов воспитания. В классическом наследии стремились черпать то, чтобы было утеряно, - традицию воспитания физически, эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия.

Умственное движение гуманизма и Возрождения возникло как следствие перемен в средневековом мировоззрении, оплотом которого являлась католическая церковь. Если церковь учила, что человек в земной юдоли должен обращать надежды к Богу, то в центре нового мировоззрения оказался человек (*homo*), который возлагал надежды на себя. Философы-гуманисты разрушали идейную основу средневекового воспитания схоластику.

Схоластика изживала себя, поддерживая отрыв мысли от реальной действительности, логическую несвободу, авторитаризм, субъективизм и произвольность. Она сводила цель гуманитарного образования к приобретению навыков апологетики, что доходило нередко до абсурда. Философы-гуманисты обвинили схоластику в *самоуверенном невежестве*. Они возвратили в философско-педагогическую мысль скепсис, поиск истины.

Сигнал уничтожающей критике схоластики был подан трудами *Николая Кузанского* (1401-1464). В противовес схоластике он говорил о сложности и противоречивости процесса обучения. Единственно возможным путем познания мира и Бога признавалось *отрицательное мышление*. Кузанский говорил о прирожденной способности суждения, которая проявляется в общении с миром природы при интеллектуальном ее созерцании. Познание, по Кузанскому, беспредельно, ибо истина неисчерпаема. Знание характеризуется как интеллектуальное прозрение, *постижение непостижимого*.

Свои идеи педагоги-гуманисты отыскивали не только в классическом наследии. Они взяли много от рыцарского воспитания, когда помышляли о физическом совершенстве человека. Отвечая на вызов времени, педагоги-гуманисты имели в виду формирование общественно полезной личности. В результате педагогическая триада Возрождения (классическое образование, интенсивное физическое развитие, гражданское воспитание) складывалась из трех

основных слагаемых: идей античности, доказавших свою жизненность идей средневековья, идей – предвестников нового общества.

Представители Возрождения обогатили программу классического образования, добавив в нее изучение древнегреческого языка, возродив правильный латинский язык. Смысл таких нововведений состоял в стремлении извлечь из античной литературы воспитательно-дидактический материал: идеи государственного устройства – у Аристотеля, уроки военного искусства – у Цезаря агрономические познания – у Вергилия и пр. Если средневековая школьная традиция почитала, прежде всего, философию Аристотеля, то теперь на первое место выходят идеи Платона.

Колыбелью европейского Возрождения оказалась Италия. Борьба итальянских городов за независимость, пробуждение чувства причастности к единому этносу породили духовное движение, которое выдвинуло идеи *гражданского воспитания* (Л.Альберти (1404-1472), В. да Фельтре (1378-1446), Б. Гуарини (1374-1460) и другие). В Италии заговорили о новом типе человека – гражданине. Итальянские гуманисты полагали, что наилучший путь воспитания нового человека – изучение классической греко-римской культуры. В качестве образца педагогических идей рассматривались идеи Квинтилиана.

Итальянские гуманисты произвели радикальные перемены в методиках обучения, имея в виду специфику детства и ребенка. Так, Л.Б. Гуарини отверг темные средневековые тексты с невнятной, изложенной в стихах грамматикой, предложив вместо этого доступные детям учебные грамматические комментарии.

Среди итальянских гуманистов Возрождения выделяется *Томазо Кампанелла* (1568-1639). Он написал ряд трактатов, в том числе «Город солнца», в котором рисуется образец общества экономического и политического равенства. В трактате изложены педагогические идеи, которые заключены в отрицании слепого подражания и книжности, возврате к природе, отказе от узкой специализации, в энциклопедизме и универсализме образования.

Идеи Возрождения из Италии проникают в соседнюю Францию. Парижский университет становится важным очагом идей гуманизма Возрождения. Из Сорбонны эти идеи распространились в Центральную и Северную Европу. Среди представителей французского Возрождения, повлиявших на развитие педагогической мысли и образования, выделяются Франсуа Рабле и Мишель Монтень.

Франсуа Рабле (1494-1553) обличал пороки средневекового воспитания и обучения и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, в центре которого духовное и телесное развитие личности. Рабле критиковал бесчеловечность воспитания, несуразность и неэффективность обучения в школе. С откровенным презрением он писал о догматическом изучении религиозных текстов.

Мишель Монтень (1533-1592) в своем основном труде «Опыты» рассматривает человека как наивысшую ценность. Он верит в неисчерпаемые человеческие возможности, относясь с большой долей скепсиса к божественному провидению. Монтень видит в ребенке не уменьшенную копию взрослого, как это считалось в средневековой педагогике, а особое природное индивидуальное

существо. 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. По убеждению Монтеня, традиционное обучение приносит мало пользы.

Размышляя, каким 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 организовать разнообразные связи учащихся с окружающим миром – со знатоками наук, умными и благожелательными друзьями, посещать иные страны. В ходе образования следует знакомить с духовными ценностями, которые заключены, прежде всего, в античности. Умственное образование, по Монтеню, – это своеобразное личное присвоение знаний.

Из Италии и Франции педагогическое движение перекинулось в остальные страны Европы, оставив заметный след в истории школы и педагогики.

Один из *властителей дум* Возрождения *Эразм Роттердамский* (1467-1536) высмеивал нравы и пороки тогдашнего общества – невежество, тщеславие, лицемерие. Враг религиозного фанатизма, Эразм склонялся к свободе вероисповедания, отстаивал природное равенство людей. В основном педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей» Эразм определил необходимость сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов, принцип активности воспитанника. Эразм Роттердамский подчеркивал, что вне воспитания нельзя достичь эффективного развития человека. Он был среди первых мыслителей, приоткрывших особый мир детства, положив начало изучению этого мира.

Эразм писал, что к воспитанию следует приступать с первых лет жизни. С раннего возраста целесообразно *насаждать образование, особенно изучение языков*. Программа обучения не должна излишне обременять учащихся, ибо тем самым отбивают желание учиться.

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 естественно-научные знания.

2. Педагогические идеи эпохи Реформации

В XVI в. в Западной и Центральной Европе развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее религиозную форму борьбы против римско-католической церкви, имевшее целью обновление общества и всех его основ. Важным было и то, что Реформация в сфере образования захватила не только высшие слои общества, но и распространялась на остальные слои населения. Реформация формулировала свое понимание природы и путей

воспитания человека, которое отличалось от взглядов гуманистов Возрождения и католической церкви.

Реформация провозгласила принцип индивидуальности, «самости» человека, личной ответственности перед Богом. Критический и гуманистический настрой ее имел важные последствия для школы и педагогики. По сути, это новое движение смыкалось с Возрождением в стремлениях переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщать к национальной культуре, языку, литературе, поощрять светскую образованность.

Протестантизм породил новые педагогические проблемы в связи с распространением иных религиозных конфессий, прежде всего свободы вероисповедания и религиозного образования. Во избежание преследований представители религиозных меньшинств были вынуждены осуществлять свою религиозно-педагогическую деятельность тайно.

В становлении педагогических воззрений Реформации особую роль сыграли видные мыслители. Так, *Жан Кальвин* (1509- 1564) – 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. Им переведена на французский язык Библия, являвшаяся важнейшим пособием при воспитании и обучении. Последователи Кальвина в Англии, пуритане, проделали аналогичную работу. Так, идеолог англиканской реформации *Уильям Тиндель* (1484-1536) перевел Библию на английский язык.

Лидер радикального течения Реформации в Германии *Томас Мюнцер* (1490-1525) выступал за разрушение старой школы, которая затрудняет доступ народа к просвещению. Имея в виду создать новую школу, Т. Мюнцер разработал специальные проекты учебных программ для народного образования.

Отец Реформации в Германии Мартин Лютер признавал необходимость и важность гуманистического образования в духе Возрождения. Он был инициатором учреждения светскими властями *протестантских школ* (послание 1524 г.). Как думал Лютер, каждый для спасения души должен самостоятельно прочесть и осмыслить Библию. Он считал, что в научной подготовке, в знании классических древних языков и литературы нуждаются власть предержащие 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 г.) Лютер оставлял за властями право принуждать родителей еженедельно на один – два часа отправлять детей учиться. Основным учебным пособием народной школы являлся Катехизис на немецком языке. Перевод Катехизиса был сделан самим Лютером.

Лекция 2.4. Воспитание и учение в славянском мире

Киевский период (X-XIII вв.) занял особое место в истории восточных славян. В эту эпоху произошло становление древнерусской народности и государственности, что внесло существенные изменения в воспитание и обучение.

Характер образования и воспитания оказался в прямой зависимости от византийского влияния, прежде всего в виде православия, которое сделалось с 988 г. официальной религией Руси. Принятие христианства растянулось на длительное время в силу языческих традиций, воспитания в том числе. Русичи цепко держались за старых богов и прежние духовные обычаи. Они еще долго учили детей поклоняться силам природы и почитанию предков.

Принятие христианства имело далеко идущие последствия для педагогического мышления русичей. Православие предложило новые для древнерусского этноса идеалы воспитания, воздействовало на пересмотр прежних нравственных норм. Вместе с православием пришли письменность и школы. Церковь благотворно укрепила семью как очаг воспитания, положительно воздействовала на нравственность славян.

Многослойность византизма в культурно-образовательном отношении обусловила и его неоднозначное воздействие на культуру и просвещение на Руси. Византизм нес в себе мощный заряд патриотической направленности. Он двояко трактовал материальную, физическую красоту, расценивая ее как Божий дар и воспитывая к ней опасливое отношение, как к источнику греховных чувственных наслаждений. Остановив выбор на восточном христианстве, Киевская Русь разделила с Византией враждебную настороженность к католицизму и западноевропейской «латинской учености».

Смешение язычества и христианства наложило неизгладимый отпечаток на психологию и мироощущение русичей. Возник сплав мифологического сознания и культа Богочеловека. Христианская идея единого Бога, отца и заступника, соответствовала родоплеменному устройству восточных славян. Христианские нравственные заповеди оказались созвучны духовно-нравственным идеалам языческой Руси. Идея самопожертвования Христа ради человеческого рода легла на благодатную почву нравственных установлений восточных славян о жертвенности отдельной личности во имя семьи, общины и племени.

При общении с византийской культурой и образованностью русичи соединили присущее им искони эстетическое отношение к природе с духовностью человеческого существования, которое несло христианство. В результате мыслители Киевской Руси обратились, прежде всего, не к разуму, а к чувству и сердцу человека.

Главным фактором генезиса восточнославянской письменной культуры и образования в Киевской Руси стало появление городов и государственных институтов. Педагогическая мысль Руси сохранила самобытность, чему способствовало то, что языком богослужения, литературы и обучения оказался славянский язык и алфавит (азбука-кириллица).

Элементы византийской культуры органично перешли в культуру и образование Киевской Руси. Существенную роль в этом сыграли пришедшие из Византии дидактические установки иконописи. Икона должна была быть понятна неграмотным верующим, как книга для читателя. Она была призвана возбуждать и воспитывать определенные эмоции и чувства: жалость, сострадание, почтительность, страх расплаты за безнравственные поступки и пр.

В качестве образца поучений можно указать *Изборник Святослава* (1076 г.), материал которого взят из ряда религиозных источников («Притчи Соломона», «Премудрости Иисуса» и др.). Во многих списках были распространены поучения Иоанна Златоуста; выдержки и пересказ этих поучений служили основой многих сборников, имевших педагогическую направленность: «Измарагды (т.е. изумруды) Златоусты», «Пчелы».

Важные сведения о воспитательных идеалах Киевской Руси содержит «Поучение Владимира Мономаха детям» (1096 г.). Достойными подражания князь *Владимир Мономах* (1053-1125) называл тех, кто владел учением книжным. Он приводит в пример своего отца – князя Всеволода, изучившего пять языков. Сам Мономах, судя по «Поучению...», был весьма начитан и образован для своего времени. «Поучение...» требует воспитания любви к Богу и страха божьего, строгого выполнения церковных обрядов. В этом памятнике Киевской Руси подтверждается патриархально-родовой характер воспитания (совет почитать старших, оценка отца как наивысшего авторитета для детей). Главным способом воспитания объявлялось подражание детей отцу. Владимир Мономах неоднократно повторяет совет не отлынивать от работы, творить добро, вести деятельную жизнь, взывает к учению.

В Киевской Руси разум и знания ценились высоко, но предполагалось держать умственное воспитание под контролем нравственности. В этом проявлялось стремление применять ко всему в жизни нравственное отношение. Приобретение духовной мудрости предполагало упорную учебу, осмысленное чтение книг, знакомство с мировой культурой, осознание своего места и места народа в этой культуре. Достижение мудрости означало литературное, музыкальное, эстетическое развитие как важный исток нравственного становления. Задачу подобного воспитания решали, прежде всего, церковь и семья.

Семейное воспитание в Древней Руси нацелено было на освоение житейских правил. Своеобразным кодексом этих правил явилась наука о «христианском жителстве», состоявшая из трех наук, или строений: о духовном поведении, гражданском общежитии, жизни в семье (домоводство).

Наряду с идеями традиционного семейного воспитания в Киевской Руси постепенно развивались идеи книжного образования — *учения книжного*, которое ведет начало от крещения Руси. В педагогической мысли рядом с понятием *учение книжное* (от глагола *учить*) складывается термин *училище*.

Главным очагом воспитания и обучения всех сословий в Киевской Руси была семья. Дети знати и горожан могли получить элементарное образование в семье. Церковь видела свою задачу в контроле за семейным воспитанием. В семье бояр приглашались домашние учителя-священники. Семья обучала праведному житию посредством религиозного воспитания, преподавания правил общежития. В семье передавались и наследственные знания, навыки ремесел и промыслов.

Появление первых школ в Киевской Руси было вызвано потребностями духовенства, а также увеличением числа грамотных людей. В городах и селах стали появляться церкви. В церквях скапливались книги, которые нужно было уметь читать. Вот почему началось массовое обучение будущих священ-

нослужителей. Первым книжным центром обучения на Руси могла быть первая христианская церковь св. Ильи на Подоле в Киеве (X в.).

Система обучения в Древней Руси выглядела как определенные формы общественно-педагогической практики. Элементарное обучение осуществляли мастера грамоты, которые занимались с детьми всех сословий. Они обучали чтению, письму и счету подобно тому, как мастера учили подмастерьев профессии. При этом использовались особые дощечки, на которых была вырезана азбука. Такие учебные пособия были доступны всем слоям общества. Сначала учили писать и произносить буквы, потом – читать молитвы по Псалтырю. В качестве писчего материала использовали бересту, на которой выцарапывали тексты.

Начальное и повышенное образование давали *школы учения* книжного. Первое такое учебное заведение открылось при князе *Владимире Святославиче* (ум. 1015 г.) в Киеве в 988 г. Это событие предвляло быстрый расцвет школьного дела, религиозной педагогической мысли в Киеве, Новгороде и центрах других древнерусских княжеств. Дворцовая школа учения книжного, открытая Владимиром Святославичем, была учебным заведением повышенного типа. Ее ученики уже владели начальным образованием, т. е. умели писать и читать. Это позволяет предполагать существование к тому времени элементарного обучения.

Потомки Владимира продолжали заниматься устройством школ учения книжного. Летописи свидетельствуют, что князь *Ярослав Мудрый* (1019-1054) велел ставить по городам и весям новые церкви, а их священникам — *учите людей*. В Новгороде, как гласит летопись 1028 г., *учились книгам* до 300 детей. Княгиней *Янкой (Анной) Всеволодовной* в 1089 г. в Киеве был открыт женский монастырь, где послушницы учились *писанию, ремеслам, пению, швеню и иным полезным ремеслам*.

В X-XIII вв. школы учения книжного возникли не только в Киеве и Новгороде, но и в других городах Киевской Руси.

Книжная мудрость осваивалась по *изборникам* (хрестоматиям) энциклопедического характера. Таков, например, «Изборник Святослава» (1073 г.). Это, по сути, программа семи свободных искусств, где давались материалы для запоминания и ответы, вводившие в круг христианских идей и представлений. Краткий и сравнительно легкодоступный курс помогал овладеть элементами знаний в духе византийской образованности. Обучали не только правилам чтения (определенный темп, трехкратное повторение и пр.), но и искусству делать книги. Ученик изготовлял собственный изборник, т. е. выполнял работы переписчика, иллюстратора и переплетчика.

Грамотность в Киевской Руси была распространена повсеместно. Об этом свидетельствуют найденные в различных городах и датируемые XI в. приблизительно 700 берестяных грамот. В представлениях человека Киевской Руси книжники являлись не обычными ремесленниками, а почти кудесниками.

В результате нашествия монголо – татар (1237-1241) уровень образования на Руси резко снизился. В упадок пришло учение книжное. Огню и мечу подверглись многие монастыри — очаги просвещения. В 1240 г. был сожжен Киев — центр культуры Древней Руси. Во множестве гибли культурные ценно-

сти, горели книги, были убиты или угнаны в полон умельцы, мастера грамоты и книжники.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные этапы развития педагогической мысли в исламском мире.
2. Какие уровни обучения были предусмотрены в средневековом исламском мире?
3. Охарактеризуйте педагогические представления представителей исламского мира.
4. Какие традиции лежат в основе западноевропейского воспитания и образования в эпоху раннего Средневековья?
5. Каковы идеалы христианского воспитания?
6. Сущность философско-педагогических воззрений схоластов.
7. Охарактеризуйте две формы организованного обучения в странах Западной Европы в раннем Средневековье.
8. Дайте характеристику педагогических идей представителей европейского Возрождения и Реформации.
9. Сопоставьте педагогические идеи римско-католической церкви, Возрождения и Реформации. Найдите в них общее и особенное.
10. В чем самобытность педагогики Древней Руси?

Тема 3. Школа и педагогические учения Нового времени

Лекция 3.1. Педагогическая мысль и школьные реформы в России XVIII в.

1. Воспитание и обучение в первой половине XVIII в.
2. Педагогическая мысль и школьные реформы во второй половине XVIII в.

1. Воспитание и обучение в первой половине XVIII в.

В конце XVII – в начале XVIII в. Россия пересматривает курс развития, равняясь на западный опыт, и в том числе в сфере образования. По сути, происходил поворот к школе и педагогике Нового времени. Петр I и его сподвижники предприняли попытку направить страну по европейскому пути посредством реформ, включая реформы воспитания и образования. В противовес патриархальным традициям предлагается светский идеал воспитанного человека.

В обществе укрепилось понимание необходимости светского государственного регулярного воспитания и обучения. Были намечены два пути создания отделения образования от церкви. Первый - переориентация церковных образовательных учреждений. Петр I полагал, что Славяно-греко-латинская академия должна готовить не только служителей алтаря, но и всякие потребности, т.е. чиновников, докторов, офицеров и пр. другой путь - учреждение государственных светских школ.

В первой половине XIX века в петровскую эпоху правительством был предложен ряд школьных проектов. Один из первых проектов – о создании светских учебных заведений – был представлен родственником Петра I *Федором Салтыковым*.

Салтыковым предлагалось учредить в каждой губернии по 1-2 академии в зданиях монастырей, учителями приглашать сведущих лиц и иностранцев. Проектируемые академии напоминали западноевропейские дворцовые школы. Кроме общеобразовательных дисциплин предполагалось обучать различным научно-техническим предметам. Также Салтыков предлагал создать в каждой губернии две женские школы.

Свои предложения представил деятель русского Просвещения, участник школьных реформ *Василий Никитич Татищев* (1686-1750). Он открыл несколько горнозаводских, изложил в рационалистическом духе идеи воспитания и обучения в ряде сочинений. Татищевская программа дворянского воспитания предусматривала преподавание светских наук и религиозное обучение. Им выдвинут план открытия академий или университетов, гимназий и академий ремесел.

На позициях критического, рационалистического видения мира стоял просветитель петровской эпохи *Феофан Прокопович* (1681-1736). Деятельный участник школьных реформ, сторонник светского образования, европейски образованный, Прокопович в своих проектах использовал зарубежный опыт преподавания западноевропейского круга наук, педагогики иезуитов. В книге-букваре «Первое учение отроком» Прокопович давал советы родителям и вос-

питателям, подчеркивая важность воспитания для судьбы человека. (Каков кто отрок есть, таков и муж будет).

Иначе трактовал западноевропейскую педагогическую традицию Иван *Тихонович Посошков* (1653-1726). Им обозначена обширная программа образования: славянский язык, письмо, грамматика, арифметика, латинский и греческий языки, ремесла (художества). Он предлагал создавать книги по принципу самоучителя. Посошков помышлял об организации повсеместного женского образования, всеобщего начального обучения крестьян.

Свой проект развития образования представил Петру I немецкий ученый и философ *Готфрид Вильгельм Лейбниц* (1646-1716). План Лейбница носил отчетливо практическую направленность (на первом месте стояли физико-математические науки) и отличался предложением обучать на основе энциклопедических программ.

Особую роль в отечественной педагогической мысли и реформах образования и воспитания XVIII в. сыграл великий ученый-энциклопедист *Михаил Васильевич Ломоносов* (1711-1765). Он являлся идеологом светского государственного образования, содействовал демократизации состава учащихся гимназии при Академии наук. Ломоносов был одним из создателей Московского университета. Ученый ввел в число обязательных предметов гимнастического образования химию астрономию, первым стал читать лекции для студентов на русском языке. Им разработаны «Регламенты» для учителей и учеников гимназий, где даны рекомендации сознательного, последовательного, систематического, наглядного обучения. Ломоносов выдвинул в качестве ведущего принцип научности в обучении.

В начале XVIII в. в России появились государственные школы различных типов. Подобная реформа была одним из направлений петровских преобразований. Эти школы отличались практической направленностью и в то же время не были узкопрофессиональными.

Первым из созданных при Петре I учебных заведений была учрежденная в Москве *школа математических и навигацких наук* в Сухаревской башне (1701). Директором школы назначили приглашенного из Англии профессора *Генри (Андрея Даниловича) Фаверсона* (1674-1739). В учебную программу школы входили арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, астрономия, математическая география. До того как приступить к изучению этой программы учащиеся могли пройти два начальных класса (*русская школа и цифирная школа*), где учили читать, писать и считать. Готовили моряков, инженеров, артиллеристов, служилых людей.

В 1715 г. старшие классы школы математических и навигацких наук были переведены в Петербург. На этой база была организована *Морская академия* - военно-учебное заведение, где готовили к морской службе. По образцу навигацкой школы в Москве в 1712 г. были учреждены еще две школы – *инженерная и артиллеристская*.

1707 г. в Москве при военном госпитале была создана *хирургическая школа*. С 1721 г. при сибирских заводах стали создаваться горные училища.

Для подготовки специалистов по иностранным языкам в Москве было учреждено особое учебное заведение, которым руководил пастор *Эрнст Глюк*

(ум. 1705 г.). В *школе Глюка* обучали греческому, латинскому, итальянскому, французскому, немецкому и шведскому языкам. Глюк разработал учебные пособия по русской грамматике, географии, лютеранский катехизис, молитвенник в стихах.

После закрытия школы Глюка единственным учебным заведением повышенного образования в Москве оказалась *Славяно-греко-латинская академия*.

Указами 1714 г. была введена обязательная учебная повинность для дворянских детей, дьяков и подьячих. Было положено начало созданию светских элементарных школ с математическим уклоном (*цифирные школы*). В 1744 г. некоторые цифирные школы были присоединены к полковым гарнизонным школам. Остальные слились с *архиерейскими школами*.

Деятельность архиерейских школ определилась «Духовным регламентом» (1721 г.), который составил Феофан Прокопович. В «Регламенте» излагалась новая программа обучения. Отличительной чертой архиерейских школ было сочетание светской образовательной программы с религиозной. В них готовили священнослужителей. Обучали начаткам религии, письму чтению, арифметике, геометрии. В «Духовном регламенте» предусматривалась также создание *академий с семинариумами* – 8-летними средними духовными учебными заведениями. Семинариумы замышлялись как общеобразовательные гуманитарные заведения. В программу входили латинский язык, грамматика, история и география, арифметика и геометрия, логика или диалектика, риторика, физика, политика и богословие. Греческий язык преподавался в минимальном объеме. Богословие изучали два последних года. Регламент предусматривал использование целесообразных дидактических приемов: ознакомление учащихся с общей характеристикой той или иной дисциплины в начале ее преподавания, установление межпредметных связей (географии и истории).

Петровские реформы образования и воспитания вызывали недовольство, которое подавлялось жестко и беспощадно.

Возникновение в Петровскую эпоху новых типов школ было важным этапом в организации национальной системы образования. В этот период был заложен фундамент для построения школьного дела на новых началах.

Венцом просветительско-культурной деятельности царя-реформатора оказалось учреждение в 1725 г. *Петербургской академии наук*.

Во второй четверти XVIII в. реформирование образования замедлилось. После смерти Петра I пришли в упадок цифирные школы, морская академия, инженерные и артиллерийские училища. Успешно развивалась и расширилась сеть семинариумов.

Появились учебные заведения нового типа. При созданной в Петербурге Академии наук были организованы *академические университеты* и *гимназии* (1725 г.). В 1731 г. в Петербурге было учреждено первое среднее учебное заведение закрытого типа для знати - *Корпус кадет*. Другим привилегированным дворянским учебным заведением явился основанный в 1759 г. *Пажеский корпус* в Петербурге.

К середине XVIII в. наиболее приметным событием в развитии образования в развитии образования стало открытие в 1755 г. *Московского универ-*

ситета и университетских гимназий. Университет был учрежден И.И.Шуваловым и М.В.Ломоносовым. Делом рук и забот *Ивана Ивановича Шувалова* (1727-1797) был подбор профессоров, бюджет, составление библиотеки университета. Ломоносов определил развитие главного учебного заведения России в связи с достижениями научной и философской мысли Европы.

Во второй четверти XVIII в. основной заботой государства являлась организация обучения дворянства. Остальные сословия, в наибольшей степени крестьяне, оказались вне поля зрения правительства. Представители дворянства тяготились введенной Петром I повинностью отдавать своих сыновей в регулярные учебные заведения. В 1737 г. был издан закон, освободивший дворян от этой обязанности и предоставивший им право на домашнее обучения.

2. Педагогическая мысль и школьные реформы во второй половине XVIII в.

Особое развитие русской школы и педагогики во второй половине XVIII в. пришлось на царствование *Екатерины I I* (1729-1796). Впервые во главе государства оказалась европейски образованная личность. Екатерина проявляла особый интерес к проблемам воспитания и образования.

Екатерина I I разделила педагогические идеалы Возрождения и Просвещения. Она задумала совершить секуляризацию образования посредством создания системы государственной общеобразовательной школы. Такая школа должна была учить и воспитывать. Речь шла о том, чтобы общество взяло на себя педагогические задачи, которые прежде исполняла семья. Екатерина I I стремилась использовать достижения педагогической мысли Европы при реализации своих проектов, внимательно изучала педагогические воззрения М.Монтеня, Ж.-Ж.Руссо.

Русские политики, ученые, педагоги приняли участие в обсуждении вопросов воспитания и образования в рамках европейского Просвещения. В сочинениях российских просветителей провозглашены идеи развития национальной системы образования, общественного воспитания, целесообразности изучения и использования западной педагогики при соблюдении собственных традиций. Ими была подхвачена идея всестороннего развития личности.

Видным участником русского Просвещения был журналист, публицист, издатель *Николай Иванович Новиков* (1744-1818). Он признавал огромную роль просвещенного монарха и необходимость поддержки его начинаний, в том числе на ниве просвещения. Он определял несколько главных целей воспитания: телесного (физического), нравственного и умственного. Подобное воспитание должно было содействовать формированию разумного человека и добродетельного гражданина.

Особое место среди русских просветителей занимает *Александр Николаевич Радищев* (1749-1802). Он стоял за радикальные социальные меры - уничтожение феодально-крепостнических порядков. Подобно Руссо, Радищев связывал прогресс в воспитании с переустройством общества на началах справедливости и народного счастья. Он настаивал, прежде всего, на гражданском воспитании - формировании *сынов отечества*, требовал покончить с сословностью в образовании, сделать его доступным равно дворянам и крестьянам.

Заметную роль в развитии идей Просвещения сыграл Московский университет. Своеобразным манифестом русской педагогики конца XVIII в. оказался коллективный трактат профессоров университета «Способ учения» (1771 г.). В трактате провозглашены важные дидактические идеи активности и сознательности обучения. В университете шла интенсивная научно-педагогическая жизнь. К чтению лекций привлекались иностранные и отечественные ученые. Профессора публиковали русские переводы педагогических трудов Дж. Локка, Я.-А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо.

В истории педагогических идей и проектов Екатерининской эпохи просматриваются два этапа. На первом (1760-е гг.) заметно влияние французской педагогической традиции, на втором (с начала 1780-х гг.) - германского школьно-педагогического опыта.

В 1763 г. Екатерина II назначила своим главным советником по вопросам образования *Ивана Ивановича Бецкого* (1704-1795). Ему принадлежат проекты воспитания *идеальных дворян*. Им предлагалось воспитать *новую породу, или новых отцов и матерей*. Утверждалось, что правильное воспитание возможно лишь при отделении детей от пагубного влияния общества и семьи, создании закрытых *воспитательных училищ*.

В 1760-х гг. были разработаны еще несколько проектов. Профессор Московского университета *Фридрих Генрих Дильтей* составил план учреждения начальных (тривиальных) училищ, гимназий, университетов и заведений для подготовки воспитателей дворянских детей из представителей крепостного сословия. В проекте, представленном Комиссией по учебной реформе, предусматривалось создание закрытых казенных учебных заведений для детей с 5-6 лет до 18 лет «без различия звания» (исключая крепостных). Несколько проектов подготовила Частная комиссия об училищах: о низших деревенских училищах; о низших городских училищах; о средних училищах; об училищах для иноверцев. Планировалось в селах и больших деревнях повсеместно учреждать начальные учебные заведения - низшие деревенские училища; здания строить на средства прихожан.

Проекты 1760-х гг. об общественной системе образования, учреждении и государственной поддержке городских и сельских школ остались неосуществленными из-за отсутствия средств. К 1780-м гг. вопрос о школьной реформе вновь приобрел актуальность.

В 1782 г. Екатерина II назначила Комиссию по учреждению народных училищ. В том же году Комиссия предложила план открытия начальных, средних и высших учебных заведений, который был использован в *Уставе народным училищам Российской империи* (1786 г.). В нем утверждалось, что воспитание следует начинать с *малолетства*, чтобы *семена нужных и полезных знаний в юношеских летах возрастали, а в мужских, созревши, обществу плод приносили*. Составители «Устава...» решили положительно чрезвычайно важный вопрос - о преподавании на *природном*, т.е. русском, языке.

Согласно *Уставу народных училищ* (1786 г.) в конце XVIII в. в России складывалась регулярная государственная система народного образования. В городах открывались малые и главные народные училища. Это были бесплатные смешанные школы для мальчиков и девочек, находившиеся вне контроля

церкви. Ими могли пользоваться средние слои городского населения. Малые училища должны были готовить грамотных, умеющих хорошо писать и считать людей, знающих основы православия и правила поведения. Главные училища были обязаны давать более широкую подготовку на многопредметной основе. Малые училища были рассчитаны на 2 года обучения. Обучение в главных народных училищах длилось 5 лет.

«Устав...» утвердил классно-урочную систему.

Реформа, предпринятая согласно уставу 1786 г., стала важным этапом в развитии образования. Число народных училищ быстро росло.

В итоге к концу XVIII в. было воздвигнуто «здание» школьной системы, где вершиной являлись университеты, верхними этажами — учреждения повышенного образования (кадетские корпуса, воспитательные дома, Смольный институт и др.), а внизу располагались народные училища.

Лекция 3.2. Педагогика и школа Запада XIX в.

В XIX в., как никогда остро, проявились расхождения между уровнями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования.

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 и клад в развитие педагогики Нового времени. Классики немецкой философии *И. Кант*, *Ф. Шлейермахер*, *И. Г. Фихте*, *Г.В.Ф. Гегель* повлияли на педагогику своими статьями и выступлениями по проблемам воспитания и своими философскими теориями.

Иманнуил Кант (1724-1804) расценивал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности, как «величайшую и самую сложную задачу, стоящую перед человечеством», поскольку «в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы».

Педагогические идеи Канта складывались под влиянием руссоизма. 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 тезис, что культура и общество преимущественно приносят зло. Он подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выведения ребенка из животного-дикого состояния.

Иоганн Готлиб Фихте (1762-1814) считал, что воспитание должно помочь немцам осознать себя единой нацией. Он подчеркивал, что образование является способом овладения национальной культурой и через нее - культурой общечеловеческой.

На социальную обусловленность воспитания и образования указывал *Фридрих Шлейермахер* (1768-1834). Он говорит, 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 считал педагогику «искусством», вкладывая в это понятие согласование содержания вос-

питания и обучения с этикой и политикой при определенном общественном и государственном устройстве.

Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770-1831) утверждал, что человек - это продукт истории и что разум и самопознание - результаты деятельности человеческой цивилизации. Гегель отводил человеку роль творца и созидателя. Он очень высоко оценивал преобразующую роль воспитания. Воспитание, по сути, рождает разумное, «духовное существо».

Гегель попытался диалектически совместить историю развития воспитания и историю человеческой цивилизации. Он усматривал в формировании индивида отражение конкретного исторического процесса.

На протяжении XIX столетия в европейской философской мысли получили развитие идеи утопического социализма и коммунизма.

Социалисты-утописты *Ф.М.Ш. Фурье* (1772-1837), *К. А. Сен-Симон* (1760-1825) (Франция), *Р. Оуэн* (1771-1858) (Англия) отвергали эксплуатацию детского труда как серьезнейшую социальную преграду для получения значительной частью населения воспитания и образования. Вслед за многими деятелями Просвещения (Локком, Гельвецием, Вольтером и др.) социалисты-утописты признавали решающую роль среды и воспитания в становлении человеческой личности. Они считали, что у классического образования нет исторической перспективы и предлагали реформировать программы учебных заведений с учетом развития наук и промышленности, ввести трудовое обучение. Как идеальную цель они рассматривали всестороннее развитие личности.

Авторы коммунистической доктрины, немецкие философы *Карл Маркс* (1818-1883) и *Фридрих Энгельс* (1820-1895) рассматривали вопросы воспитания и образования в контексте необходимой классовой борьбы, в процессе которой должно происходить становление нового человека. Они поддержали идею о гармоническом развитии личности. Главным критерием нравственного воспитания Маркс и Энгельс считали верность пролетарской классовой морали, которую они ставили выше общечеловеческих нравственных ценностей.

В середине XIX в. в западной философии воспитания происходят важные преобразования. На смену универсальным мировоззренческим схемам, в которые вписывалась и педагогическая проблематика, пришли философские концепции, ориентированные на факты, на данные «позитивных» наук (социологии). Философия «позитивизма» в педагогике представлена идеями француза *О. Конта*, англичан *Дж. С. Милля*, *Г. Спенсера* и других ученых.

Один из основателей позитивизма *Огюст Конт* (1798-1857) считал, что воспитание и образование являются «совокупностью объективной жизни, осмысленной как постепенная подготовка к жизни субъективной».

Ту же, что и Кант, убежденность в социальной значимости воспитания и образовании высказывал *Джон Стюарт Милль* (1806-1873). Критерием результативности образования Милль считал готовность человека жить общественными интересами, содействовать благу общества. Воспитание преодолевает эгоцентризм обыденной жизни, формирует общественных людей, объединенные усилия которых являются гарантией 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. Воспитание он рассматривал как одно из наиболее значимых общественных явлений.

В статьях о воспитании Спенсер настаивал на приоритете естественного образования как наиболее «полезного» для нужд каждого человека. Гуманитарное образование (языки, литература, история и пр.), по мнению Спенсера, второстепенно. Как думал Спенсер, в обществе нарастает тяга к индивидуальной свободе. Приобретение же полезного образования - важный гарант такой свободы.

Индивидуалистическое целеполагание в воспитании ярко выразили представители философии иррационализма: *А. Шопенгауэр, Ф. Ницше*.

Немецкий философ *Артур Шопенгауэр* (1788-1860) настаивал на решающем значении внутренних факторов развития личности. Он отрицал возможность изменений в природной сущности человеческой личности в результате внешнего воздействия - воспитания. Желания человека не подвластны ему и потому их нельзя переменить. Перемены в поведении человека - это, прежде всего показатель его воли и страстей. Внешнее воздействие, человеческих воли и страстей.

Едва ли не главным злом образования Шопенгауэр считал то, что окружающий мир представлен в идеальном свете - таким, каким он должен быть, а не каков он на самом деле. Учителя, говорил Шопенгауэр, должны подать «первый пример открытости и честности».

Немецкий мыслитель *Фридрих Ницше* (1844-1900) видел недостатки образования в пренебрежении задачами нравственного воспитания. Он упрекал гимназии в излишней специализации, которая приводит к снижению общей культуры, порождает эгоизм у учащихся. Причину падения нравов Ницше усматривал и в том, что гимназическое образование уделяло недостаточно внимания изучению родного языка, истории как ретрансляторов духовной культуры.

Ницше выделял проблему элитарного воспитания талантов и гениев. Он считал такое воспитание необходимым. Важное условие успеха - это то, что талантом должен руководить гениальный наставник (особенно на высшей ступени образования).

Эпоха Нового времени знаменуется творчеством педагогов, вошедших в плеяду классиков науки о воспитании и образовании. Прежде всего, следует назвать *И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.А.В. Дистервега*.

В истории мировой педагогики *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746-1827) известен как один из великих и благородных подвижников дела воспитания униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава "народно" проповедника", "отца сирот", создателя подлинно народной школы.

В 1774 г. Песталоцци учредил свой первый приют для бедных детей в Нейгофе. Воспитательной деятельностью Песталоцци занялся под сильным влиянием идей Руссо. 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.

В 1780 г. школа в Нейгофе разорилась и была закрыта. Надежды материально обеспечить 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.

В 1789 г. Песталоцци появилась открывает воспитательное учреждение для сирот и нищих в Станце, где с особой тщательностью организует и исследует воспитывающий труд и развивающее обучение и ведет исследовательскую работу по этим проблемам. У него рождается *идея элементарного умственного, нравственного и физического воспитания.*

Песталоцци предлагал при определении основ образования опираться 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. 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 расставил иные акценты в соотношении биологических факторов воспитания и социальных, выдвинув тезис «жизнь формирует». Воспитание Песталоцци рассматривал как многообразный социальный процесс.

Путем реализации своей педагогической теории Песталоцци разработал *метод элементарного образования.* Метод заключается в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые заложены в каждом ребенке. Песталоцци разложил педагогический процесс на простейшие элементы. Число, форму, язык он определил как первичные элемент умственного воспитания, отношения ребенка с матерью, чувства гармонии, упорядоченности, красоты - как элементы нравственного воспитания, череду взаимосвязанных простых телодвижений, умения ударить, кинуть и пр. - как элементы физического и трудового воспитания и т.д. Указанные элементы Песталоцци предлагал сделать первоосновой для разностороннего развития личности. Элементы - своеобразные «кирпичики», из которых, по Песталоцци, складывается воспитание. Число «кирпичиков» постепенно увеличивается. Так, при нравственном воспитании происходит расширение круга детской любви: родители, братья и сестры, учитель, школьные товарищи и т.д. В качестве «кирпичиков» элементарного физического и трудового воспитания предлагались гимнастические упражнения для развития суставов, а также те, которые выполняются в процессе естественных движений (ходьба, бег, поднятие тяжестей и пр.).

Метод элементарного образования - это определенная система развития способностей, а также система упражнений. Метод предполагал самостоятельность воспитанников. Учащиеся сначала вместе с учителем, а затем сами должны развивать свои силы и способности.

Песталоцци оказал заметное влияние на западноевропейскую, (особенно немецкую) педагогику.

Центральный тезис рассуждений *И.Ф.Гербарта* - формирование нравственного человека. По Гербарту, воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути достижения такой гармонии - управление, обучение и нравственное воспитание.

Гербарту принадлежит капитальная разработка идеи воспитывающего обучения, основную задачу которого он видел в развитии всестороннего интереса. Интерес определен как интеллектуальная самодеятельность, вызванная обучением и приводящая к формированию у ребенка «собственных свободных душевных состояний».

Обучение Гербарт попытался разделить на преподавание и учение. Он искал некую «естественную последовательность» учебного процесса в виде *формальных ступеней*. Были определены четыре таких ступени: две - по углублению обучения и 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.

Гербартом определены три универсальных метода обучения: описательный, аналитический и синтетический. Главенствующая роль отдавалась 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. Гербарт полагал, что наставник должен считаться с индивидуальностью личности, находить в детской душе доброе и опираться на него. Им были намечены шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, морализаторский, увещивающий.

Гербарт во многом определил развитие западной педагогики XIX в.

Другой немецкий педагог *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег* (1790-1866) сосредоточил свои исследования в сфере народной массовой школы. Основным педагогическим трудом Дистервега – «Руководство к образованию немецких учителей». В нем сформулированы два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания природосообразность и культуросообразность. Дистервег ставил во главу угла «развивающе-воспитательное и образовательное обучение». Он предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать индивидуальные особенности ребенка (принцип природосообразности). Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса на основе 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.

Дистервег особенно настаивал на расширении естественнонаучного образования. В обучении он отдавал предпочтение индуктивному методу (*элементарный метод*). Полезными для школы оказались сформулированные Дис-

твердегом 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.

Лекция 3.3. Школа и педагогика России XIX века

В первой четверти XIX в. развитие образования в России прошло два разных этапа. На первом этапе (до 1815 г.) правительство намеревалось провести реформы в духе Просвещения.

К началу XIX в. в России существовали двух- и четырехклассные училища и гимназии. Кроме них действовали специальные учебные заведения: солдатские школы, кадетские и шляхетские корпуса, духовные училища. Высшее образование представлено было Московским университетом.

В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения, которое на протяжении 1802-1804 гг. осуществило реформу народного образования. Реорганизация национальной системы образования началась с принятия Предварительных правил народного просвещения (1803 г.) и Устава учебных заведений, подведомственных университетам (1804 г.). Устав 1804 г. предусматривал постепенное преобразование главных и малых народных училищ. Новая система предусматривала 4 ступени образования: университеты (высшая ступень), гимназии (средняя ступень), уездные училища (промежуточная ступень), приходские школы (низшая ступень). Между ступенями должна была существовать преемственность. Создавались 6 округов, в каждом из которых должен был быть университет и примыкавшие к нему средние учебные заведения.

Все более заметную роль в школьном деле приобретала частная инициатива. Возникли частные учебные заведения, которые успешно конкурировали с государственными.

Школьные реформы 1860-х гг. были осуществлены в ряду социальных преобразований, важнейшим среди которых было освобождение крестьян от крепостной зависимости (1861 г.).

В ноябре 1855 г. были приняты новые Правила поступления и обучения в университетах. Правилами отменялись ограничения числа поступающих в университеты. В 1856 г. был восстановлен Ученый комитет, который занялся подготовкой проектов новых школьных уставов.

В июне 1863 г. был утвержден новый Университетский устав. Университеты получили более значительные права на автономию. Управление университетов передавалось советам профессоров. Советы в свою очередь должны были выбирать ректоров и новых преподавателей.

Ученый комитет подготовил также три проекта, которые легли в основу нового Устава средних школ (1864 г.). Уставом отвергалась классово-сословная дискриминация обучения. Определяющим условием для поступления в гимназию становилось имущественное положение. Ученики обязаны были вносить плату за обучение. От платы освобождались дети малоимущих ро-

дителей Предусматривалась ранее не практиковавшаяся выдача единовременных денежных пособий и стипендий особо отличившимся ученикам.

Устав 1864 г. объявлял о создании гимназий классического и современного образования с 7-летним курсом обучения. В июле 1864 г. был принят Устав по начальному образованию.

К важным школьным реформам 1860-х гг. следует также отнести решение открывать новые частные учебные заведения, учреждение женских гимназий, отмену телесных наказаний в школе.

По всей России с конца 1850-х гг. возникают воскресные школы. В противовес казенным народным училищам открываются частные народные школы, руководствующиеся передовыми педагогическими идеалами своего времени: Василеостровская школа в Петербурге (открыта в 1860 г.), Яснополянская школа под Тулой (открыта в 1859 г.) и др. В них была создана светлая и радостная атмосфера труда, уважения к личности ребенка, пробуждения у него интереса к знаниям.

Таким образом, в 1860-х гг. в России был сделан крупный шаг в развитии образования. Резко увеличивается число средних учебных заведений, появляются женские гимназии.

Времена значительных школьных и других социальных реформ оборвались в 1866 г. когда новым министром был назначен Д. А. Толстой. Противясь академическим свободам, Толстой урезал автономию университетов, стремился установить жесткий правительственный контроль над университетами и другими учебными заведениями, препятствовал эмансипации крестьян в сфере образования. Произошли изменения, которые послужили толчком к развитию высшего женского образования в центральных городах России: Москве, Петербурге, Киеве и Казани.

Реформы коснулись и начального образования. Новый Устав начальных школ (1874 г.) предусматривал усиление контроля министерских инспекторов в отдельных учебных заведениях. Поощрялось создание церковно-приходских школ, находившихся в ведомстве Святейшего Синода.

В 1881 г., новый министр И.Д. Делянов, руководивший школьным ведомством в течение 1882-1898 гг., начал свою деятельность с репрессий против студенчества. Был принят Университетский устав (1882 г.), который положил конец автономии университетов, студенческим свободам. Управление университетами было сосредоточено в Министерстве просвещения. В 1887 г. существенно возросла плата за обучение в гимназиях и прогимназиях. Оговаривалось, что следует препятствовать обучению в гимназии представителям низов (детям кухарок, крестьян, прачек и пр.).

В первой половине 1800-х гг. вопросы просвещения и воспитания приобрели заметное общественное звучание. Умы политиков и педагогов особенно занимала идея народности воспитания и образования, которая получила различное толкование.

Владимир Федорович Одоевский (1803-1869) подчеркивал первостепенную роль просвещения и науки в общественной жизни и жизни отдельного человека.

Педагогические взгляды *Александра Ивановича Герцена (1812-1870)* и *Николая Платоновича Огарева (1813-1877)* складывались под влиянием отечественной вольнолюбивой мысли, европейского Просвещения, немецкой классической философии. Герцен и Огарев осуждали пронизывавшие воспитание рабский дух, рабскую дисциплину, рабское молчание, видели в школе основное средство гражданского воспитания (по определению Огарева, вразумления) народа, провозглашали идеал воспитания любознательности, привычки к труду. Они выдвигали планы национального перевоспитания народа и отдельных сословий в духе общинности, который, по их суждениям, исторически присущ русскому человеку.

Виссарион Григорьевич Белинский (1811-1848) определил гуманистические и демократические подходы к воспитанию и образованию. Он был поборником просвещения, отвечавшего национальным традициям. Белинский критиковал сословность первоначального воспитания как шедшую вразрез подлинному, настоящему воспитанию. В противовес сословно-профессиональному обучению выдвигались идеалы общечеловеческого воспитания. Он выступил против упрощенно-материалистического взгляда на социальный фактор в воспитании.

Иную позицию, чем западники, в педагогике занимали *славянофилы*. Они не были педагогами-практиками. Ими двигал интерес к национальным традициям, в особенности к православной и народной педагогике. Славянофилы не были едиными в своих воззрениях. Вместе с тем их объединяли существенные мировоззренческие и педагогические подходы. Они исходили из убеждения в самобытном историческом пути русского народа. При этом славянофилы размышляли над проблемой взаимообогащения западной и национальной педагогических традиций. В основании народного, национального воспитания славянофилы видели религиозность, нравственность и любовь к ближнему.

Во второй половине XIX в. в педагогической мысли России с небывалой силой проявились стремления общества к обновлению. Официальная государственная педагогика утрачивает господствующие позиции. Резко активизируется общественная педагогическая мысль. Сторонники реформ воспитания и образования не были едиными. Радикально настроенные разночинцы зачастую превращали дискуссию о судьбах школы и воспитания в политическую полемику (Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов).

Дмитрий Иванович Писарев (1841-1868) настаивал на изучении ребенка и защите его прав. Он склонялся к идеям свободного воспитания, считая, что традиционная педагогика и школа поощряют насилие над личностью ребенка. Писарев отвергал профессионализацию, утилитаризм общеобразовательной школы. Он полагал, что женщине должны быть открыты дороги к образованию наравне с мужчиной.

Николай Гаврилович Чернышевский (1828-1889) стоял на позиции революционной переделки общества и человека. Новый человек, по Чернышевскому, должен быть всесторонне развитым преобразователем мира, исполненным высоких стремлений, готовым на жертвы во имя общественного блага.

Недостатки образования Чернышевский видел в низком уровне научности обучения, схоластических методах преподавания, перенасыщенности

учебников деталями и подробностями, неравенстве женского образования по сравнению с мужским, казарменном духе воспитания.

Чернышевский исходил из антропологического подхода к воспитанию. Он считал человека высшим созданием природы, изменчивым существом, деятельность и воспитание которого детерминированы социальной средой. Личность формируется под воздействием разнообразных общественных условий и институтов, под влиянием искусства и литературы, семьи и школы. Социальные перемены ведут к изменениям характера народа в целом и отдельных его представителей. В свете такого взгляда рассматривалась роль наследственности в воспитании.

Николай Александрович Добролюбов (1836-1861) указывал на ущемление права на образование из-за сословных, религиозных, национальных ограничений. Добролюбов стоял на демократической позиции и видел идеал воспитания в удовлетворении естественных стремлений человека, которые могут быть выражены в двух словах: чтобы всем было хорошо. Исходя из принципа антропологизма, Добролюбов полагал, что умственное, физическое, нравственное воспитание не следует никоим образом обособлять друг от друга.

Добролюбов выделял необходимость воспитания активного общественного человека, осознающего собственные разнообразные потребности деятельности.

Добролюбов в центре воспитания ставил заботу о личности ребенка, разностороннем ее развитии, подготовке к активной и счастливой жизни.

Среди первых, кто взбудоражил педагогическую общественность 1860-х гг., возвестив об актуальности реформ воспитания и обучения, был Николай Иванович Пирогов (1810-1881).

Н.И. Пирогов - основатель новой школы в хирургии, одновременно сделался крупным общественно-педагогическим деятелем. В течение 1858-1861 гг. Пирогов возглавлял Киевский учебный округ. Административно-педагогическая деятельность Н.И. Пирогова была насыщенной и плодотворной. Он содействовал работе педагогических советов учебных заведений, принимал меры по совершенствованию преподавания иностранных языков, поощрял творчество и самообразование преподавателей, заботился о расширении педагогического образования, уделял специальное внимание улучшению качества преподавания в частных женских школах-пансионатах, учреждал первые воскресные школы, противодействовал сокращению университетской автономии. Н.И.Пирогов проявил себя сторонником и участником прогрессивных преобразований в системе просвещения.

В педагогическом наследии Пирогова особое место занимают идеи самопознания посредством воспитания и общечеловеческого воспитания и образования. Идеал нравственного воспитания Пирогов видел в христианской религии. Общественное бытие в значительной мере препятствует становлению отдельной личности в духе такого идеала, ибо в обществе нет ни малейшего следа помощи человеку в течение его земного существования приблизиться к будущей загробной жизни. Воспитание должно исправить такое положение.

Пирогов выделял два рода воспитания - общечеловеческое и специальное. До определенного жизненного рубежа, когда в каждом обнаруживаются

склонности и призвание, все люди должны пользоваться плодами одного и того же общечеловеческого воспитания. Специальное воспитание, следовательно, наступает после общечеловеческого. Первостепенная цель воспитания, подчеркивал Пирогов, - быть человеком. Быть человеком — это значит научиться с ранних лет подчинить материальную сторону жизни нравственной и духовной. Таким образом, приоритетом педагогического воздействия называлось нравственное воспитание. Осуществлять его предлагалось в ходе цельного педагогического воздействия и собственно при обучении. Под нравственным воспитанием понималось, во-первых, осознание окружающего мира и общественной среды, во-вторых, превращение добрых инстинктов в сознательную тягу к идеалам добра и правды, в-третьих, формирование характера и убеждений.

Идея общечеловеческого воспитания — источник взгляда Пирогова на принципы школьной системы. Он полагал правильным создавать внесловное, бесплатное и обязательное образование на начальной ступени. Такая система должна была сочетать общечеловеческое воспитание и образование. Вершиной общечеловеческого и одновременно общедоступного образования Пирогов считал классицизм в неогуманистической форме (древние языки, родной язык, история и математика). Предлагался отказ от ранней специализации, практиковавшейся в гимназиях 1840-1860-х гг.

Пирогов являлся поборником расширения женского образования и возражал против дискриминации женщин при получении образования. Вместе с тем он ограничивал масштабы и сферу применения женского воспитания и образования. По его мнению, женщинам не дано служить в армии, государственном аппарате, претендовать на получение других профессий, считающихся мужскими. Пирогов видел главное предназначение женщины в том, чтобы усладить сочувствием жизнь мужчины, быть воспитательницей юного поколения.

Крупнейшим представителем русской педагогики XIX в. был *Константин Дмитриевич Ушинский* (1824-1870).

К.Д.Ушинский - основатель научной педагогики в России. Он первым из русских педагогов предпринял попытку суммировать научные знания о человеке, исходя из признания взаимосвязи педагогики с данными антропологических наук. Ушинский продолжил традицию русского просветительства, направленную на поиск педагогических решений социально-политических проблем.

Идея общественного смысла воспитания приобретает у Ушинского яркое проявление в принципе народности, что является стержнем его педагогической концепции.

В русской школе принцип народности должен был реализоваться при приоритете родного языка как предмета образования. Обучение родному языку, разъяснял Ушинский, развивает дар слова, вводит в сокровищницу родного языка, формирует мирозерцание.

Не менее важное место в трактовке народности воспитания придавалось идее труда как ведущем факторе развития личности. Ушинский видел в подготовке ребенка к трудовой деятельности вхождение в народную жизнь.

Педагогика, по Ушинскому, должна стоять на фундаменте обширного круга антропологических наук, к которым были отнесены анатомия, физиология и патология, психология человека, логика, философия, география, статистика, политическая экономия, история. В этих науках, считал Ушинский, обнаруживается совокупность свойства предмета воспитания, то есть человека. На особое место в числе указанных наук ставилась психология. Овладение педагогической наукой, как полагал Ушинский, - мост для превращения воспитания в искусство..

Ушинский рассматривал обучение как основное средство умственного, нравственного и физического развития личности. Он усматривал в обучении двойную задачу - образовательную и воспитывающую. Первая часть задачи означала рациональное усвоение необходимых человеку знаний о природе и обществе, вторая часть - формирование миросозерцания, убеждений.

Обучение Ушинский делил на две взаимосвязанные стадии, каждая из которых должна была состоять из ряда ступеней и видов работы ученика под руководством учителя. Первая стадия - доведение знания до определенной системы. Она включала последовательное восприятие предметов и явлений; сравнение и сопоставление, выработку предварительных понятий; приведение этих понятий в систему. Вторая стадия виделась как процесс обобщения и закрепления полученных знаний и умений.

Процесс обучения должен был отвечать ряду основополагающих дидактических принципов (условий преподавания): 1) сознательность и активность (ясность и самостоятельность), когда происходит переход от незнания к знанию (при такой методе... возбуждается самостоятельная работа головы учащегося); 2) наглядность (обучать на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учениками, используя в качестве основных наглядных средств натуральные предметы, модели, рисунки); 3) последовательность (постепенность); 4) доступность, т.е. отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости; 5) прочность (твердость усвоения); ведущий способ — разнообразное повторение: попутное, пассивное и особенно активное, когда ученик воспроизводит самостоятельно следы воспринятых ранее представлений).

Ушинский поддерживал общемировую традицию классно-урочной системы, рассматривая ее как наиболее целесообразную при организации школьных учебных занятий. Он полагал правильным соблюдать определенные регламентации такой системы: 1) стабильный состав учащихся в классе; 2) твердый порядок проведения занятий по времени и расписанию; 3) занятия преподавателя со всем классом и с отдельными учениками.

Непременным дополнением классно-урочной работы Ушинский считал домашнюю учебную деятельность учеников. Она рассматривалась как одна из главных форм самостоятельной работы. Предлагалось учить навыкам такой работы. Под домашним заданием понималось продолжение начатого в классе учебного процесса (домашние уроки).

Основополагающий тезис Ушинского — двуединство обучения и воспитания. При этом задачи воспитания определялись как наиболее существенные. Такие задачи считались куда важнее, чем развитие ума вообще, наполнение головы голыми знаниями.

Связующим моментом в нравственном воспитании Ушинский считал религию, которая понималась как носитель нравственной чистоты. В качестве корневых духовных начал русского народа выделялась патриархальная нравственность — вера в правду и добро.

Непременным способом нравственного воздействия Ушинский считал убеждение словом, примером наставника в опоре на персональный опыт ребенка.

На исходе XIX в. среди властителей дум общества в вопросах образования и воспитания подрастающего поколения особое место занял *Лев Николаевич Толстой (1828-1910)*.

Деятельность на ниве народного просвещения заняла заметный отрезок жизни великого русского писателя и философа. Эта деятельность сложилась из нескольких этапов: 1859-1861, 1861-1862, 1872-1874 гг. и два последних десятилетия жизни. В течение 1859-1862 гг. Толстой заботится об учрежденной им школе для крестьянских детей, основывает филантропическое общество народного образования, изучает опыт российской и западноевропейской школ, ведет педагогические исследования. На протяжении 1872-1874 гг. Толстой, вновь обратившись к вопросам просвещения, пишет учебники для начальной школы, участвует в деятельности Московского общества грамотности, подготовке учителей для народной школы. В это время и в дальнейшем Толстой, исходя из идей свободного воспитания, вносил в них коррективы в соответствии со своими социально-философскими воззрениями.

Открыв в 1859 г. в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, Толстой полагал, что его общественный долг состоит в том, чтобы нести крестьянам просвещение.

Спустя два года педагогические взгляды Толстого резко переменились. После поездки за границу, размышлений над педагогикой Запада, в особенности Ж.-Ж. Руссо, Толстой обратился к идеям свободного воспитания.

Центральный пункт педагогической концепции Толстого - идеи свободного воспитания. Они изложены в ряде статей, помещенных в журнале «Ясная Поляна». Вслед за Руссо Толстой высказывал уверенность в совершенстве детской природы, которой воспитание лишь вредит. Толстой утверждал, что воспитание - саморазвитие. Будучи убежденным в совершенстве детской природы, он полагал, что предназначение воспитателей - оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Он настаивал на том, чтобы предоставить ребенку максимальную свободу, покончив с традиционным стилем принуждения и наказания. Идеальная школа виделась как свободное содружество, где одни сообщают известные знания, а другие свободно воспринимают такие знания. Толстой оставлял школе лишь функцию свободного обучения.

В дидактических указаниях Толстого установлен главнейший, на его взгляд, принцип - учет специфики и интересов ребенка. В обучении предлагалось чаще обращаться к жизненному опыту ребенка.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключаются изменения в педагогической мысли и обучении в России 1700-х годах?

2. Каковы педагогические проекты и идеи Екатерининской эпохи?
3. Какие важные события в российском образовании произошли к середине 1770-х гг.?
4. Назовите выдающихся западных философов XIX в., занимавшихся проблемами воспитания. Проанализируйте педагогические идеи одного из этих философов.
5. Проанализируйте теорию элементного образования И.Г. Песталоцци.
6. Изложите педагогическую идею природосообразности и культуросообразности Ф.А.В. Дистервега.
7. Как вы понимаете идеи И.Ф. Гербарта о ступенях обучения? В чем состоят преемственность и специфика его теорий об управлении, обучении и нравственном воспитании?
8. Какие типы средней и высшей школы развивались на Западе XIX в.?
9. Какие этапы развития школьного дела в России XIX в. вы можете назвать? В чем отличия этих этапов?
10. Расскажите о школьных реформах России 1860-х годах.
11. Каковы были педагогические идеи в России в начале XIX в.?
12. Проанализируйте педагогические идеи второй половины XIX в.
13. Проанализируйте педагогические взгляды К.Д.Ушинского.
14. Проанализируйте педагогические взгляды Л.Н.Толстого.

Тема 4. История новейшей школы и педагогики

Лекция 4.1. Современная педагогика за рубежом в первой половине XX

В.

В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы: *педагогический традиционализм* — продолжение прежней мысли и *новое воспитание, или реформаторская педагогика*, — определенная альтернатива такой традиции.

К традиционализму относились *социальная педагогика, религиозная педагогика и светская философская педагогика*.

Представители социальной педагогики в детерминантах развития человека видели на окружающую среду.

Один из крупных представителей социальной педагогики — французский ученый *Эмиль Дюркгейм (1858-1917)*. Фундаментом его педагогических взглядов служит выдвинутая им концепция стадий цивилизации и коллективных представлений. Процесс воспитания - это, прежде всего, приобщение каждого члена общества к коллективным представлениям своего времени.

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса, писал, что деятельность школы состоит в развитии набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда. Подчеркивалось, что индивид обладает собственными, природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса - достижение индивидуальной социализации.

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. По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс - наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка.

Немецкий педагог, *Пауль Натопф (1854-1924)*, в своем труде «Социальная педагогика» рассматривал школу как важнейший инструмент социализации в виде рабочего сообщества педагогов и учеников. Натопф утверждал, что индивидуальное самосознание формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений, где нет места соперничеству между детьми.

Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне конфессиональной идеологии.

К первой группе относились, представители педагогики *неотомизма*. Они пытались синтезировать веру и педагогическую науку, сравнивая педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше и которое можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения. Например, немецкий педагог *Ф.В. Фёрстер (1869-1956)* рассматривал человека как двойственное существо, в котором от Бога и дьявола замешаны добро и зло. Чтобы преодолеть эту двойственность в гуманном направлении, следует требо-

вать от ребенка дисциплины и послушания, что является подготовкой к свободе духовной личности.

Неотомист *Жак Маритен (1882-1973)* критиковал светскую педагогику за недооценку цели воспитания и за акценты на педагогические технологии. В основу цели воспитания Маритен ставил идею христианского человеколюбия. Обрести такую гуманистическую направленность личность может лишь при умелом руководстве наставника.

Заметным представителем философии воспитания явился французский ученый и писатель *Жан-Поль Сартр (1905-1980)* - один из лидеров экзистенциалистской педагогики. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого связывалось со свободным сознательным выбором цели.

Другой крупный французский теоретик воспитания, *Ален (Эмиль Шартье) (1868-1951)*, был знатоком и поклонником античной и классической западной философии. Вслед за Гегелем Ален предлагал учитывать в воспитании процесс взросления личности. Ведущими факторами воспитания определялись окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание трактовалось как переход из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы (самоосвобождение). Такое стремление к самоосвобождению сопровождается переходом от примитивного мышления к мышлению критическому.

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 на повышенную эмоциональность, что следовало учитывать при воспитании чувств и характера.

Ален формулировал идею двойкой функции воспитания - подготовка к жизни и участие в самой жизни. Осуществление такой функции виделось в точном соотношении предъявляемых к ребенку требований с его наличными силами. Другая его идея - строгое воспитание. Согласно ей школьник должен создавать, что всякий результат зависит от его собственных усилий.

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. Ален ждет от педагога требовательности, умения видеть в учениках творцов. Ален считал лучшей педагогической средой школьный класс.

В дидактических установках Ален придерживался концепции формального образования, уделив главное внимание необходимости интеллектуального развития школьника. Главной целью обучения Ален считал гимнастику ума, формирование голодной мысли - охотника за знанием. 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.

В первой половине XX в. в философии воспитания получила распространение *идея духовно-исторической рекапитуляции*. Один из сторонников

идеи, *Фердинан Бюиссон* (1841-1932) понимал ее как повторение в индивидуальном развитии каждого человека истории культурно-психологической эволюции человечества в целом.

Крайне идеологизировали философские подходы к воспитанию представители *марксистской педагогики*: Эдвин Гернле (1883-1952), Клара Цеткин (1857-1933) (Германия), Жорж Коньо (1901-1978) (Франция) и другие. Марксистская педагогика сочетала декларации о всестороннем воспитании личности, соединении образования с производительным трудом, развитии гражданских качеств, формировании чувства социальной справедливости с идеями о неизбежности жесткого педагогического контроля мыслей, чувств, поведения детей в классовом обществе.

Детищем реакционной идеологии в 1920-1930-х гг. была *фашистская педагогика*, главными очагом которой оказались Германия и Италия: Эрнст Крик (1882-1947), Джованни Джентиле (1875— 1944) и другие. Фашистская педагогика пыталась обосновать расово-биологическую теорию воспитания, проповедовала непререкаемые авторитаризм и тоталитаризм. Ее теоретики вытеснили из научно-педагогической жизни Германии идеи реформаторской педагогики. Опираясь на бесчеловечные педагогические идеи, Крик обрисовал портрет идеального немца, сущность которого — жестокосердие и физическая крепость.

В начале XX в. новая теоретическая база воспитания и обучения была выработана *реформаторской педагогикой (новым воспитанием)*. Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания.

Многие ведущие теоретики реформаторской педагогики были практическими учителями и наставниками. Так, основавший в 1907 г. в Брюсселе нетрадиционное учебное заведение «Эрмитаж» бельгийский педагог *Овид Декроли* (1871-1932) высказал и осуществил идею метода центров интересов в виде группировки учебного материала в соответствии с детскими потребностями. Польский педагог *Януш Корчак* (1878-1942) считал в воспитании исходным пунктом личность и благо ребенка. Он призывал не забывать, что дети не только обладают особыми свойствами, но и равны взрослым в своем праве на уважение. Создатель дошкольных учреждений итальянка *Мария Монтессори* (1872-1952) разделяла идеи о недопустимости насилия над детьми, уважения к личности воспитанников. Она отвергала активное педагогическое вмешательство в развитие воспитанника, основываясь на идее спонтанного развития личности. Основой обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте Монтессори считала сенсорное воспитание.

Оппоненты традиционализма выработали развернутые теоретические обоснования формирования целостной личности, выступающей как объект и субъект педагогического процесса. Ими была выдвинута программа человеколюбивого, антиавторитарного воспитания. Представители реформаторской педагогики сыграли заметную роль в обновлении дидактической теории. Ими были предложены несколько концепций и идей.

Заметным событием в антитрадиционном воспитании стало зарождение *экспериментальной педагогики*. Ее представители сосредоточились на исследованиях психологии ребенка, чтобы из нее вывести воспитание, которое он должен получить. Создатели экспериментальной педагогики на основе лабораторных наблюдений выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать данные детской психологии и физиологии, а также социологии.

Французский педагог *Поль Лапи* (1869-1927) утверждал, что благодаря использованию достижений психологии педагогика обрела собственный предмет. Психология, по Лапи, дала педагогике знания об индивидуальных качествах 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.

Германский ученый *Вильгельм Август Лай* (1862-1926) полагал, что лабораторный эксперимент дал ценный материал для определения новых путей воспитания. Лай исходил из того, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексy, которые надлежит изучать как в лабораторных, так и в обычных условиях. Углубленное изучение детской физиологии, сенсорики рассматривалось как главный ориентир воспитания.

Французский психолог и педагог *Альфред Бине* (1857-1911) утверждал, что в процессе воспитания следует опираться на врожденные данные. При изучении ребенка Бине одним из первых применил психологические тесты. Анализируя процесс обучения, он исходил из утверждения, что ребенок хорошо усваивает то, что его непосредственно касается. Он изучал физиологические и психологические закономерности развития школьника. Бине выступал против традиции, согласно которой главным средством обучения является слово учителя, считая, что учащийся должен стать активным участником собственного образования. Он предложил обучать в так называемых гомогенных классах, объединяющих учеников со сходными способностями и уровнем развития.

Экспериментальная педагогика выдвинула тезис врожденных умственных способностей и целесообразность развития личности, прежде всего на основе этих способностей. Подобный тезис получил оформление в идеях педоцентризма - *педологии*. Педология родилась в Англии (Дж.Э.Адамсон), получила сторонников во Франции (А. Вине) и особенно в США (Г. Холл, Э. Торндайк, У. Килпатрик). Основным исследовательским приемом ее теоретиков было интеллектуальное тестирование.

По-своему трактовала идеи реформаторства *педагогика прагматизма*, которая получила особое развитие в США. Ее лидер *Джон Дьюи* (1859-1952) выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать педагогические проблемы посредством спонтанного развития ребенка. Д. Дьюи и его последователи полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Предлагалось сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования — экономических, науч-

ных, культурных, этических и пр. Представители прагматистской педагогики рассматривали воспитание как непрерывную реконструкцию личного опыта детей в опоре на врожденные интересы и потребности. Они разработали метод учения посредством делания чего-либо.

Специфически интерпретировали идеи нового воспитания германские теоретики *педагогике личности*. Они рассматривали педагогический процесс как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника, носящее творческий характер, исключая подавление 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. Задача обучения и воспитания виделась в поощрении свободного духовного развития ребенка. Отрицалось систематическое и предметное обучение в начальной школе. Взамен предлагалось эпизодическое комплексное преподавание.

Сторонник *воспитания посредством искусства* Э.Зальвюрк (1839-1926) (Германия) видел педагогическую задачу в реализации творческих сил детей, в частности, в области искусства, которая рассматривалась как важное условие нравственного формирования. Им выдвинуто несколько положений воспитания посредством искусства: художественная деятельность происходит от естественной потребности человека в движении, которая у ребенка проявляется в игре; искусство через изображение воздействует на чувства человека; художественная деятельность сказывается на развитии воли; искусство способствует физическому развитию и остроте мысли и т.д.

Перекликается с идеями воспитания посредством искусства *мистико-антропологическая концепция* германского педагога *Рудольфа Штайнера* (1861-1925). Свои идеи он тесно связывал с практикой обучения, подчеркивал, что школа должна строиться на глубоком познании человека, а ее целью может быть формирование гуманной личности. В качестве главного направления воспитания Штайнер определил поиск эффективных путей эмоционально-эстетического развития личности. Он уверял в возможности развить в заложенную человеку способность духовного зрения, т.е. видеть предметы и явления, не постигаемые обычными чувствами.

Свой вклад в новое воспитание внесли разработчики *функциональной педагогики*. Ее идеологи во Франции и Швейцарии настаивали на персональном внимании педагога к ребенку, к детской игре как эффективному способу воспитания. Они считали необходимым отказаться от ориентации на среднего ребенка, опираться в воспитании на интересы каждого школьника.

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, активизации учебного процесса, реформаторская педагогика служила важным обоснованием реформ школьного образования в первой половине XX столетия.

Поиск путей реорганизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе на Западе в первой половине XX в. был направлен на

обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания, формирование творческого отношения детей к учебе. Средоточием такого поиска стали *экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы)*. Сложилось несколько типов экспериментальных учебных заведений: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществлявшие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Начало экспериментов связано с возникновением в Западной Европе средних учебно-воспитательных учреждений, которые получили название *новые школы*. Были сформулированы специфические условия деятельности новой школы: использование особенностей детской психологии, совместное обучение, трудовая подготовка, свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям, и др.

Первая новая школа для мальчиков была создана *Сесилем Редди* (1858-1932) в 1889 г. в сельской местности Аббатсхольм (Англия). В программе *Аббатсхольмской новой школы* преобладала естественнонаучная подготовка. Большое сходство с Аббатсхольмской школой имела открытая в 1893 г. в Великобритании *Бэдльская новая школа* (руководитель *Дж. Бэдли*). Бэдли первый в Англии ввел совместное обучение мальчиков и девочек в старших классах, практиковал обучение учащихся согласно их способностям. Во Франции до начала первой мировой войны возникло пять новых школ. Наиболее известная среди них - *де Рош* (открыта в 1898 г. *Эдмоном Демоленом* (1852-1907)). Школа располагалась в живописном уголке Нормандии. Быт воспитанников был максимально приближен к семейному. Аналогичной была деятельность *новой школы в Бьерже* близ Брюсселя (создана в 1912 г. *Фариа де Васконселлосом*).

Сходные с новыми школами учреждения - *сельские воспитательные дома* - возникли в начале XX в. в Германии, Австрии и Швейцарии. Организатором многих из них был немецкий педагог *Герман Литц* (1868-1919). В этих сельских воспитательных домах работа строилась на принципах свободного развития ребенка, реализовывалась *идея свободной школьной общины* - сотрудничества учеников и учителей. 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. Нравственное воспитание осуществлялось посредством искусства.

В 1920-1930-х гг. на Западе возникли новые очаги экспериментальной работы в сфере среднего образования. Один из образцов такой работы — *новая школа в Саммерхилле* (Англия), созданная *А. Нейлом*. Лозунгом школы была «абсолютная свобода» учащихся. Детям позволялось пропускать занятия, выбирать различные факультативы. Основной задачей школы в Саммерхилле было формирование общественной личности. Для этого внедрялись различные формы воспитания: доверительные беседы учителя с учеником, школьное самоуправление.

Школа в Вальдорф-Астории (Штутгарт) (*Вальдорфская школа*), организованная в 1919 г. *Р. Штайнером*, главным направлением деятельности из-

брала поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и образования. Работа школы строилась на персональном подходе и индивидуальных требованиях к ученикам. В нравственном воспитании на первый план выдвигалось пробуждение воображения и фантазии как противоядия от детской жесточности. При освоении учебного материала шли по спирали — от ближайшего окружения человека к познанию астрономии и космоса. Школа жила на началах самоуправления. В основе методов обучения лежало преподавание по «ритмам» и «циклам» детской жизни. Предполагалось, например, что у детей колебание между восприятием и осуществлением происходит каждый час, и это учитывалось при подаче и освоении учебного материала.

Оригинальный тип экспериментального среднего учебного заведения был создан в 1920 г. *Еленой 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. В Англии одним из наиболее известных экспериментальных учебных заведений начального образования стала открытая *Бертраном Расселом* в 1927 г. *школа в Бикон-Хилле*. Программа школы была намного насыщенней, чем в обычных начальных классах. Большое значение придавалось самоуправлению учащихся. Каждый ученик должен был сделать что-то полезное для школьного сообщества.

В Германии в начале 1900-х гг. получили распространение экспериментальные *трудовые школы*. Мюнхенские трудовые школы обеспечивали предпрофессиональную подготовку и соответственно общественное положение, которое позволяла занять та или иная профессия. В экспериментальных школах Дортмунда и Аугсбурга главной считалась не профессиональная подготовка, а самооценность труда как элемента культуры практической и нравственной значимости. В нетрадиционной школе Лейпцига первостепенной усматривалась забота о том, что нужно ребенку сегодня, а не завтра. Это было серьезным отличием по сравнению со школами Мюнхена. Трудовое обучение здесь было нацелено на умственное развитие ребенка. Иной тип трудовой школы предложили учебные заведения Гамбурга, где трудом считалась любая активность детей.

Заметную известность приобрело созданное в 1907 г. *О. Декроли* в Брюсселе экспериментальное учебное заведение — *Школа для жизни (Эрмитаж)*. В начальных классах Эрмитажа основой обучения являлись так называемые *центры интересов*. Центры интересов группировали учебный материал в соответствии с детскими потребностями (в питании, защите от непогоды, от опасностей, в солидарности, в отдыхе и самосовершенствовании). Учебный материал подбирался из окружающей ребенка среды — природы, школы, семьи, общества.

Европейскую славу приобрела созданная в 1935 г. в г. Пиульи (Франция) *начальная школа Селестена Френе* (1896-1966). Френе разработал педагогическую технологию (*техника Френе*), которая состояла из различных элемен-

тов: типографии, самоуправления, свободных текстов (детские сочинения), карточек персональной работы, особой библиотеки учебных пособий и др.

Нарастали масштабы эксперимента в начальном образовании в США. На рубеже XIX-XX вв. в США были созданы экспериментальные учебно-воспитательные учреждения начального образования: Лабораторная школа в Чикаго (1896 г.), Органическая школа (1907 г.), Игровая школа (1913 г.), Детская школа (1915 г.) и др.

В 1920-1930-х гг. в США появились новые экспериментальные начальные школы. В одной из них был осуществлен *метод проектов*. У *Килпатрика*. Учащиеся должны были проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделяли выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материал для обучения черпали из повседневной жизни. Ученики выбирали то, что должно стать содержанием учебной работы; учитель оказывал помощь в исполнении задуманного.

Работа экспериментальных школ привела к созданию организаций, которые обобщали и распространяли их опыт, - Всемирной ассоциации новых школ, Бюро педагогических экспериментов (США), Кооператива светского образования (последователи С. Френе) и др.

Опыт экспериментальных учебных заведений даже в определенной степени повлиял на развитие воспитания и образования.

Лекция 4.2 Современная школа и педагогика за рубежом

К числу заметных явлений в зарубежной педагогике можно отнести *социальную и феноменологическую парадигмы*. Главный водораздел между ними — отношение к социальным и биологическим детерминантам воспитания.

Социальная педагогика базируется на традиционной идее о роли воспитания и образования как ретрансляторов культуры прошлого. Обучение и воспитание трактуются как передача молодым поколениям универсальных элементов культуры прошлого. Интерпретаторы социального воспитания ставят задачу усвоения таких культурных ценностей, которые позволяют учащимся безболезненно вписываться в общественные структуры. Они полагают, что биологический и социальный факторы воспитания действуют в связке, причем среда корректирует наследственность. Социопедагогика видит в школе основное социальное условие воспитания. Она представляется специфической моделью общественной среды. При этом едва ли не главным носителем общественных ценностей в школе считается учитель.

Иной взгляд на образование представителей *феноменологического направления*. Они исповедуют приоритет индивидуально ориентированного, гуманистически направленного воспитания и образования. Красной нитью в их рассуждениях проходит мысль о персональном обучении. Разделяя такой подход, представители, например, *нового воспитания* и *гуманистической психологической школы* рассматривают как веление дня поворот в воспитании к личности ребенка.

Идеи нового воспитания влиятельны во Франции. Один из его лидеров, *Роже Таль* (1906-1966), определяет личность как биологическое существо

с природной рефлексией, которая позволяет приспособливаться к среде. С одной стороны, признается важность взаимодействия личности со средой, а с другой - провозглашается независимость индивида от социального окружения.

Новое воспитание особенно опирается на исследования по психологии ребенка. Так, черпаются аргументы в идеях швейцарского психолога *Жана Пиаже* (1896-1980), который при изучении механизмов познавательной деятельности ребенка открыл новые явления: эгоцентризм мышления, нечувствительность к логическим противоречиям, мировоззренческий идеализм. Им предложена периодизация развития детского интеллекта от рождения до 14-15 лет, в заключительном периоде которого возникает способность к суждениям посредством гипотез. Обучение, по Пиаже, должно состоять в создании ситуаций, мотивирующих активность ребенка.

С европейским новым воспитанием перекликаются суждения лидеров гуманистической психологической школы в США *А. Маслоу* (1908-1970), *Х. Роджерса* (1902-1987). Они высказали озабоченность в связи с процессом дегуманизации воспитания. Эти ученые настаивают на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников, бережном отношении к личности, предлагают педагогам отказаться от традиции быть господами своих подопечных.

Во второй половине XX столетия в ведущих зарубежных странах прокатилась волна реформ, в результате которых системы образования претерпели важные изменения. Увеличились сроки обязательного бесплатного образования, действует промежуточная ступень между начальной и полной средней школами. По завершении начального и неполного среднего образования учащиеся распределяются по трем основным учебным потокам: полная общеобразовательная школа, которая ориентирует на теоретическую подготовку и дальнейшее обучение в университете; средняя школа с упором на подготовку к обучению в техническом вузе; профессиональные учебные заведения. В значительной мере покончено с формальными инструментами селекции учащихся по социальному положению. Школьные системы сделали более гибкими и открытыми как по горизонтали, так и по вертикали.

Для школьных систем характерно наличие *частных учебных заведений*. Они, как правило, платные, и часть из них дорогие и привилегированные. Сосуществование частных и общественных учебных заведений тесно связано с вопросом светскости обучения, со взаимоотношениями школы и церкви. На Западе почти все частные школы принадлежат конгрегациям различных церквей. В большинстве ведущих стран мира общественные учебные заведения отделены от церкви и религии (США, Франция, Япония). В этих странах обучение религии — частное дело граждан. Но в Англии и Германии богословие включено в стандартные программы общего образования. В отношениях церкви и государства, касающихся школьной сферы, наметился отказ от конфронтации или прочного союза и переход к лояльному сотрудничеству.

В ведущих странах мира в последнюю четверть XX столетия произошло резкое расширение сети *высшего образования*. Этот процесс отразил возрастающую роль высшей школы в экономическом прогрессе, обогащение общественных представлений о жизненных стандартах. Заметно переменялся

социальный состав студенчества: он стал более демократичным. Меняется содержание программ университетского и неуниверситетского высшего образования. Рост числа учебных заведений высшей школы сопровождается и негативными издержками, прежде всего снижением качества образования. Для решения этой проблемы реформируется механизм государственного контроля за деятельностью высшей школы.

На исходе столетия определились главные тенденции развития *педагогического образования*: ориентация на высшее образование как условие для приобретения, профессии учителя; усложнение и усиление психолого-педагогической подготовки; разнообразие специализаций в программах обучения; совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров; одновременная подготовка в различных учебных заведениях.

Важные тенденции проявляются при реформировании *управления школой*. Обозначились стремления создать компромисс между жесткой централизацией и широкой автономией при управлении школьным делом.

Постоянным изменениям и корректировкам подвергаются *школьные программы*. Ядро школьных программ достаточно устойчиво. Вместе с тем имеется потребность в постоянном их обновлении. Пример этого — включение в школьные программы экологической тематики.

В общеобразовательной школе сосуществуют несколько типов учебных программ. Традиционный тип — обязательные программы. Обязательных курсов в общеобразовательной школе насчитывается не более десяти. Куда многочисленнее специальные программы, адресованные той или иной части учащихся, — факультативы, элективные курсы, программы особых учебных заведений. Отдельные программы могут переходить из обязательных в специальные, в зависимости от назначения и ступеней образования, например, программы трудового обучения. Специальные курсы могут быть углубленными и облегченными.

Во второй половине XX в. мировая школа приступила к реформам программ образования. При сохранении известного консерватизма в вопросах содержания образования реформы направлены на то, чтобы сделать обучение более гибким, способным к обновлению, придать ему иной баланс обязательности и элективности, общего и дифференцированного. Изменения в программах производились двумя путями: экстенсивным и интенсивным. Первый путь традиционный. Он предусматривает дробное предметное обучение. Разрастаясь количественно (продлеваются сроки, увеличивается объем), качественно такое обучение одинаково для всех учебных дисциплин. Интенсивный путь — создание программ, иных по целям, структуре и содержанию. Программы интенсивного типа ориентированы на полноту переживания, осознания и осмысления учебного материала.

«Школьный взрыв» (появление в ведущих странах мира массовой средней школы) подтолкнул к развитию качественно иной системы *дифференциации (диверсификации) образования и обучения*. Основными формами дифференциации являются распределение по разным типам учебных заведений, а также по профилям и потокам внутри одной школы, по группировкам в классе. Дифференциация осуществляется неоднозначно и противоречиво. Она нередко

превращается в механизм социального отбора, инструментами которого оказываются платное обучение и система экзаменов.

К исходу XX столетия в ведущих странах мира произошло становление неполного среднего учебного заведения, в стенах которого приступили к дифференцированному образованию: *младшей средней школы* (США и Япония), *объединенной школы* (Англия), *общей школы* (Германия), *единого колледжа* (Франция).

После неполной средней школы дифференциация продолжается в учебных заведениях полного общего образования разного типа: *грамматической и современной школах* (Англия), *реальном училище, гимназии и основной школе* (Германия), *технологическом, профессиональном и общеобразовательном лицеях* (Франция), *старшей средней школе* (США, Япония). Главным отличительным признаком этих учебных заведений является дифференциация программ.

В мировой школе заметно возрос интерес к *обучению одаренных, талантливых*. Появились особые школы для одаренных. В них учат по более насыщенным программам. Обучение призвано раскрыть юное дарование, помочь проявить способности. Кроме того, для талантливых детей в обычных школах порой организуют так называемые продвинутые классы.

Все больше внимания уделяется *обучению детей-инвалидов и детей с отклонениями в умственном развитии*. Это важное направление деятельности современной школы.

В особое направление дифференцированного образования выделилось *компенсирующее обучение*. Оно организуется для ликвидации неуспеваемости, неудовлетворительной подготовки учащихся. Компенсирующее обучение предполагает сотрудничество школы и семьи, привлечение специалистов по психологии и ориентации, индивидуальный подход. Особенности такого обучения — дополнительные занятия, малая наполняемость классов, наличие классов адаптации, повторное обучение в одном классе и пр.

Основой воспитания в современной школе является духовное, нравственное формирование личности. Но этот процесс в зарубежной школе противоречив. С одной стороны, сохраняются традиции авторитарного воспитания, с другой — получают распространение тенденции, связанные с развитием самостоятельности, эвристического мышления, коммуникативности, гуманной и культурной сторон личности.

Зарубежная школа накопила определенный опыт гуманного воспитания, при котором формируется соответствующее поведение — от привычки уступать в транспорте место старшим до готовности откликнуться на чужую беду. На Западе получила распространение так называемая поведенческая методика воспитания. Она предусматривает свободную игровую обстановку, партнерство воспитанников и наставников.

Важное значение для воспитания самостоятельности, активности имеет *самоуправление учащихся*. Традиционный вид ученического самоуправления на Западе — система, при которой ученики помогают учителям поддерживать дисциплину в классе, координируют внеклассную работу. Обычно подобная система имеет форму ученических советов.

Традиционная область - *воспитание в процессе обучения*. Учебные программы современной школы за рубежом непременно предусматривают решение задач нравственного, интеллектуального, физического, трудового воспитания учащихся. На особом месте при этом стоят предметы гуманитарного цикла (литература, история, обществоведение, иностранные языки и пр.). Эти предметы рассматриваются как источники духовности, патриотизма, гуманности, гражданственности.

В ответ на потребности времени в учебных программах мировой школы появляются новые дисциплины, основу которых составляют антинаркотическая, антиалкогольная, природоохранная тематика, сексообразовательный материал. Новые материалы включают и в традиционные предметы школьного образования.

Вновь приобрело актуальность *интернациональное воспитание*, в основе которого лежит потребность изучения и освоения культуры других народов. В педагогических кругах утверждается концепция воспитания жителей Земли как общего дома человечества. Возросли масштабы воспитания в духе мира. Осуществляются проекты, направленные на эффективное интернациональное воспитание. Один из таких проектов - учебные заведения международного бакалавриата, цель которых - воспитание в духе взаимопонимания между народами.

Наряду с интернациональным воспитанием злободневность приобрел учет культурных и воспитательных интересов национальных и этнических меньшинств — *поликультурное воспитание*. Такое воспитание делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует. Ведущие страны мира относятся к многокультурным и многонациональным сообществам. Необходимость обеспечить толерантное сосуществование в этих странах больших и малых этносов порождает потребность поликультурного воспитания как инструмента и принципа педагогической политики. Поликультурное воспитание должно снимать противоречия между системами и нормами воспитания доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. Оно способствует адаптации друг к другу этнических групп при отказе национального большинства от культурно-образовательной монополии.

Лекция 4.3. Школа и педагогика России в конце XIX - начале XX в..

Вопрос о реформах образования оказался в центре общественного внимания в России на рубеже XIX-XX вв. Либеральные партии и педагогические организации (кадеты, Московское педагогическое общество, Всероссийский учительский союз и др.) полагали правильным добиваться демократических реформ образования, избегая революционных потрясений. Они выдвинули программу бесплатного обязательного начального обучения, увеличения ассигнований на школу, усиления местного самоуправления в системе просвещения преемственности ступеней образования, равенства мужского и женского образования.

На рубеже XIX-XX вв. учебные заведения всех уровней претерпели в России серьезные изменения в масштабах, программах, структуре и пр.

На протяжении 1890-х гг. и до начала 1900-х гг. заметно расширилась сеть начального образования. В нее входили сельские одноклассные и двухклассные *народные училища, городские училища*, одноклассные и двухклассные *церковно-приходские школы*, а также *школы различных ведомств*.

Происходящие изменения требовали увеличения масштабов подготовки учителей начальных школ. Возрастает количество *учительских институтов и семинарий*. Возникают *неправительственные высшие педагогические учебные заведения*.

Застрельщиками новой организации начального обучения выступили частные экспериментальные учебно-воспитательные учреждения: «Дом свободного ребенка» (1906-1909), «Сеттльмент» (1907-1908), «Детский труд и отдых» (1909-1918).

В период с конца XIX в. до начала XX в. происходили количественные и качественные изменения и в среднем образовании, где главным типом школы оставалась классическая гимназия.

Несмотря на определенный прогресс по охвату населения средним образованием, Россия продолжала отставать от ведущих стран мира.

В общественной педагогической мысли России на рубеже XIX-XX вв. можно выделить три крупные тенденции, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование: во-первых, тенденция развития классической педагогики XIX столетия; во-вторых, линия на философское осмысление проблем воспитания и развития личности; в-третьих, идейное движение, сходное с реформаторской педагогикой (новым воспитанием) Запада.

Заметный наследник отечественной и мировой классической педагогики *Петр Федорович Каптерев* (1849-1921) продолжил традицию антропологического обоснования воспитания, подчеркивая бесперспективность развития педагогики без данных физиологии и психологии. По его мнению, педагогика - прикладная отрасль человеческого знания, которая опирается на капитальные законы, открытые науками о человеке.

Вводя в педагогику понятие *образовательного процесса*, Каптерев пытался вскрыть одновременно его психологическую и социальную сущность. Он понимал образовательный процесс как *один поток развития личности* - саморазвития и самоусовершенствования. При саморазвитии педагог должен помочь воспитаннику, опираясь на знание свойств его организма и развития. Самоусовершенствование - это прежде всего гармоничная социализация воспитанника, развитие всех духовных и физических сил человека.

При осмыслении воспитания заметно проявилось влияние классических философских воззрений. Так, *Василий Порфирьевич Вахтеров* (1853-1924) главным чувством, которое следует вскрыть и развить с помощью воспитания, считал чувство долга.

Вместе с нравственным воспитанием Вахтеров отводил ведущую роль и умственному воспитанию.

Группа представителей философско-религиозной педагогической мысли, встав на позиции христианской антропологии, стремилась соединить достижения отечественной культуры и гуманистической традиции православия. Они исходили из идеи личного и общественного спасения человека в сотрудни-

честве с Богом. Так, *Николай Александрович Бердяев* (1874-1948) разрабатывал вопросы развития творческой, склонной к самосовершенству и самопознанию личности. Он исходит из дуализма души человека, которая является точкой пересечения двух миров - божественного и органического. В воспитании, следовательно, надо отталкиваться от идеи, что человек - микрокосм, который нуждается в *посвящении в тайну о самом себе* и что спасение души человека в созидаании и мистически трактуемом творчестве.

Источник развития человека Бердяев видел в присущих ему особых *дарах свободы*: свободы выбора между добром и злом, собственной ответственности за духовный рост, способности преодолевать собственное первородное зло. Важнейшим путем такого «перерастания» самого себя Бердяев видел личный свободный труд, который развивает личность во всех наилучших проявлениях.

Философ и педагог религиозного толка *Василий Васильевич Розанов* (1856-1919) говорил о человеке как *любимце Божиим*, наделенном душой с богатейшим внутренним миром, которая ожидает *извне прикосновения, чтобы дать трещину и обнаружить свое содержание*.

Капитальной целью воспитания Розанов считал приобщение человека к религиозным ценностям, осознанию своего Я и места в жизни. Розанов размышлял о том, как объединить в индивидуальном *зерне* ребенка народно-христианскую нравственность, науку и поэзию.

Розанов ставил и анализировал педагогические проблемы, используя конкретные факты жизни общества и школы. Он считал, что принятые в школе программы рассчитаны на некоего усредненного учащегося. Будучи поклонником классического образования как наиболее эффективного способа умственного воспитания, он, однако, полагал, что полемика о преимуществах и недостатках классического и современного образования уводила отечественных педагогов от более существенных проблем — бескультурья, бездуховности подрастающего поколения, которые во многом, по его суждению, являлись результатом формализованного, чуждого даровитым учащимся обучения.

Критикуя постановку воспитания и обучения в государственных гимназиях, Розанов видел выход в расширении масштабов частных учебных заведений, где создается теплая атмосфера семейных отношений между воспитателем и воспитанниками. С большой симпатией в этой связи он расценивал работу опытных учебных заведений, возникших на рубеже XIX-XX вв.

Возникновение *экспериментальной педагогики* в России относится к 80-90-м гг. XIX в. В 1901 г. в Петербурге появилась первая лаборатория экспериментальной педагогики. Представители экспериментальной педагогики намеревались создать объективную эмпирическую базу воспитания и обучения, сосредоточившись на детальном изучении психофизического развития детей. Инструментарием исследований оказались различные тесты.

Один из первых отечественных представителей экспериментальной педагогики, *Иван Алексеевич Сикорский* (1842-1919), проведя исследование утомляемости школьников от умственной работы, применил тест в виде диктанта. До и после определенной умственной работы дети писали сравнительно

одинаковый по трудности диктант; процент увеличения числа ошибок служил мерой утомляемости.

Георгий Иванович Челпанов (1861-1936) проводил эксперимент преимущественно для изучения субъективных состояний человеческого сознания. Экспериментаторы часто изучали познавательную деятельность ученика, проявляющуюся в его обучаемости, приобретении ассоциативных связей. Ученые открывали новые возможности, прежде всего в выработке педагогических технологий исследования детства.

Идея обновления педагогической теории за счет новых данных о физиологическом развитии человека была плодотворно осуществлена *Петром Францевичем Лесгафтом* (1837-1909). Идеально воспитанный человек, по Лесгафту, прежде всего, разумен и мудр. Такой человек осознанно относится к своему поведению, в состоянии соединить прошлый и настоящий опыт.

Лесгафт предложил пять основных периодов развития человека: 1) хаотический, в котором пребывает новорожденный; 2) рефлекторно-опытный (до появления речи); 3) подражательно-реальный (до школьного возраста); 4) подражательно-идейный (до 20 лет); 5) критико-творческий (жизнь взрослого). В каждый период должны соблюдаться определенные правила воспитания.

Лесгафт оставил капитальный труд по истории и теории физического воспитания школьников. В нем изложены целесообразные принципы и условия физического воспитания: естественность, сознательность при выполнении упражнений, постепенность и последовательность упражнений и др.

Усилиями представителей нетрадиционной педагогики делались попытки создания новой науки о воспитании и обучении - *педологии*. Шел поиск места и роли этой науки. Поначалу педология рассматривалась в качестве аналога педагогической психологии. Научный статус педологии оставался неопределенным. Собственно педологические исследования в России начали проводить в первом десятилетии XX в. Главными проблемами, которые заинтересовали педологов, были профилактика переутомляемости ребенка, развитие детского внимания и памяти, воспитательное воздействие уличных групп и семьи, нравственное воспитание. В центре внимания первого поколения педологов, большинство из которых были врачами, находилось физическое и психическое развитие ребенка. Их привлекали в первую очередь одаренные дети, а также дети-калеки, дефективные, трудные в воспитательном отношении. В результате возникла *педология исключительного детства*.

Врач и психолог *Александр Федорович Лазурский* (1874-1917) предложил типологию личностей, где намечались педагогические принципы взаимодействия ученика и учителя на началах гуманизма, признания вечных общечеловеческих качеств ребенка.

Всеволод Петрович Кащенко (1870-1943) создал в 1908 г. в Москве школу для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения. Врачи и педагоги тщательно исследовали ребенка клиническими методами, одновременно лечили и воспитывали. В основу воспитательной системы были заложены гуманистические принципы: вера в духовные и физические возможности ребенка, забота о его здоровье. Утверждалось, что программа и методики обучения должны принаравливаться к ребенку.

Педология выработала ценные рекомендации по воспитанию трудных детей, профилактики душевных катастрофических состояний у подростков и юношей. Педологические методики переносились из лаборатории в естественные условия учебного процесса.

В начале XX в. отечественной педагогикой были выдвинуты новые версии *свободного воспитания*, которые возникли под влиянием толстовства и западных идей. Среди сторонников свободного воспитания определились два подхода. Так, *Николай Владимирович Чехов* (1865-1947), призывая покончить с традиционными формами образования и воспитания, полагал правильным не отказываться от определенным образом планируемой и организуемой учебно-воспитательной деятельности.

Иначе трактовал свободное воспитание *Константин Николаевич Вентцель* (1857-1947). Цель воспитания состояла в *выработке в детях свободной творческой нравственности, а не стадной и массовой*. Вентцель обосновывал независимость воспитания и школы от каких-либо общественных и государственных предписаний, полагая, что дети сами должны искать истину, формировать духовные ценности. Он настаивал на организации учебно-воспитательных учреждений, где детям предоставлена полная свобода самостоятельного развития, не стесненная заранее намеченными планами и программами. Если в учебном заведении на первом плане стоит учеба, то в идеальном воспитательно-образовательном учреждении — *воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование или учение входит сюда только как второстепенный и подчиненный элемент*.

Особое место в самостоятельном творчестве ребенка отводилось ручному труду, воспитанию активного альтруизма (*нравственной любви*) — чувства гармонии человека с человеком.

Отвергая авторитарное воспитание, Вентцель противопоставлял ему педагогическую систему, где *ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество*, которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах.

Лекция 4.4. Отечественная школа и педагогика советского периода

В 1920-х гг. отечественная педагогическая наука пережила подъем. Тому было много причин. Еще работали ученые - носители лучших педагогических традиций дореволюционной поры. Сохранялись связи с остальным педагогическим миром. Руководители Наркомпроса были открыты новациям, привлекали к сотрудничеству крупных и оригинальных педагогов. Заметным очагом педагогических поисков оказались в 20-30-х гг. *опытно-показательные учреждения*, которые возглавляли наиболее квалифицированные педагоги.

Решению педагогических проблем с марксистских позиций была призвана содействовать созданная в 1921 г. *научно-педагогическая секция Государственного ученого совета* (ГУСа), в который вошли П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников и другие известные педагоги. Ученые занимались теоретико-методологическим обоснованием воспитания и образования, выдвинув в качестве основополагающих принципы связи школы с жизнью,

соединения обучения с производительным трудом, единства обучения и воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности.

В течение 1920-х гг. состоялись педагогические дискуссии, во время которых обсуждались важные и актуальные вопросы: соотношение философии и педагогики, классовый подход в воспитании, предмет педагогики, основные педагогические понятия, личность и коллектив в процессе воспитания, будущее школы как особого института, содержание образования, методы обучения и др.

В начале 1920-х гг. Россию вынуждены были покинуть многие ученые, составлявшие цвет отечественной педагогической науки, - Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский и другие. В зарубежье возник мощный источник развития российской педагогической мысли. В течение 1920-х гг. почти ежегодно проходили эмигрантские съезды по вопросам воспитания и образования. В 1920-1930-х гг. в Праге, Берлине, Риге, Харбине, Сан-Франциско издавались эмигрантские педагогические журналы.

Российская эмигрантская педагогическая мысль отвергла радикализм официальной советской педагогики и стремилась опереться на опыт отечественной и мировой педагогической мысли. В теоретической педагогике русского зарубежья особое выражение получили два течения: *философско-гуманистическое* (продолжившее традиции западной и отечественной классической педагогики XIX столетия) и *религиозно-христианское*.

Среди представителей первого течения выделялся *Сергей Иосифович Гессен* (1887-1950). Он рассмотрел вопросы нравственного воспитания. По его убеждению, нравственное воспитание достигается не наставлениями, а педагогическими действиями - *правильной организацией работы и жизни учащихся*. Подобная организация должна предусмотреть наличие нескольких условий: применение специфических форм деятельности детей соответственно ступеням их развития, особо детские игры, уроки, творчество учащихся в детском саду и в школе, самоуправление учащихся и пр.

Ярким выразителем русской религиозной педагогики был *Василий Васильевич Зеньковский*. Сделавшись идеологом православной педагогики, Зеньковский особо занимался психологическими изысканиями, настаивая на идеях целостности рационализма и иррационализма человеческого сознания. Педагогическая концепция Зеньковского вырастает из идеи «первородного греха» и борьбы с ним. Он считал аксиомой постоянное сосуществование в человеке добра и зла.

В педагогической концепции В.В. Зеньковского личность и духовность — тождественные понятия. Духовность человека проявляется, как считал Зеньковский, не только в добре и истинном знании, но и в грехе, и в заблуждениях. Подобную двусторонность следует учитывать при воспитании.

Важным проявлением духовности человека называлась его природная социальность - тяга к общению. В основе воспитания, следовательно, должны лежать общение, соборность как *проникновение в чужой социальный мир для раскрытия собственного мира*. Размышляя над общественным предназначением воспитания, Зеньковский ставил религию как фактор и условие такого воспитания в ряд со светским образованием через изучение языка, национальных традиций, литературы и основ науки.

Наряду с официальной педагогикой продолжали жить вопреки идеи религиозного воспитания (П.А. Флоренский, В.Н. Сорока-Росинский).

Павел Александрович Флоренский (1882-1937) высказал, на первый взгляд, парадоксальное для верующего человека суждение о целесообразности отмены преподавания религии в школе. Он замечал, что для веры подобные уроки приносили лишь вред, будучи формальными и ведущими на деле к атеизму. В центр нравственного религиозного воспитания Флоренский поставил *учение о генеалогии*. Речь шла о необходимости уже в семье давать ребенку образ генеалогического древа, вводя его не только в историю собственной семьи, но и в деяния предков, и тем самым, создавая основу национального воспитания.

Теоретики практик *Виктор Николаевич Сорока-Росинский* (1882-1960) сформулировал несколько условий национального воспитания: в семейной обстановке, через приобщение к религии и физическому труду, знакомство с устной традицией народного творчества. Сорока-Росинский отказывался от абсолютизации коллективного воспитания, хотя и соглашался с его педагогической целесообразностью. Он предлагал смягчить *артельный* характер коллективного воспитания в детских домах и дать ребенку возможность уединяться для творчества и размышлений.

В 1920-х гг. отечественные педологи занялись интеграцией различных знаний о ребенке. Особо разрабатывалась проблема индивидуального подхода к воспитанию личности. Педология черпала аргументы в различных науках о человеке, прежде всего в психологии.

В этой связи следует особо отметить психолого-педагогические труды *Льва Семеновича Выготского* (1896-1934). Им создана *концепция культурно-исторического развития психики*. Л.С.Выготский считал, что ребенок усваивает культурно-исторический опыт в виде научных понятий. Естественной формой развития таких понятий является обучение. В начале обучения сосуществуют высокий и низкий уровни развития, далее низкий уровень как бы подтягивается к высшему. Выготским было разработано понятие о зоне ближайшего развития.

Развитие педологии было грубо прервано. Постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.) дало «зеленый свет» разгрому педологии. В сущности, был нанесен удар по науке, знаменем которой было уважение особенностей, интересов и способностей детей. Искоренение инакомыслия привело к тому, что педагогические идеи 1920-х гг. в целом были объявлены вредными и прожектерскими. Вскоре опустился «железный занавес», фактически отрезавший отечественную педагогику от остального педагогического мира.

Официальная педагогика ведущим направлением исследований рассматривала перевод на язык воспитания и обучения марксистско-ленинской доктрины, политики коммунистической партии. Основными принципами педагогики провозглашались коммунистическая партийность, культ вождя. Единственно верной методологией педагогики объявлялось марксистско-ленинское учение. Подавлялись иные мировоззренческие обоснования педагогических подходов и концепций. Тем не менее, нельзя говорить о параличе педагогиче-

ской науки в 1930-х гг. Она продолжала развиваться, несмотря на неблагоприятные условия тоталитарного режима.

Яркими образцами оригинальных и плодотворных поисков российской педагогики 1920-1930-х гг. явилось творчество П.П. Блонского, СТ. Шацкого, А.С. Макаренко.

Павел Петрович Блонский (1884-1941) оказал заметное воздействие на становление отечественной педагогической науки, особенно в первое десятилетие советской власти. В предреволюционные годы им были изданы труды по дошкольному воспитанию, национальному воспитанию, истории педагогики, психологии. В 1920-х гг. ученый, активно участвуя в выработке новых школьных программ, организовав *Академию социального воспитания* (высшее педагогическое учреждение), проводя опытно-экспериментальную работу в школе. С середины 1920-х гг. теоретические интересы Блонского сконцентрировались на проблемах педологии. После постановления ЦК РКП(б) «О педологических извращениях...» (1936 г.) началась политическая травля Блонского, и его имя надолго было предано забвению.

П.П.Блонский стремился превратить педагогику в строго нормативную науку, далекую от обыденных рассуждений и рецептов. Педагогика как наука требует, полагал он, опоры на философские обоснования, достижения биологии, генетики, физиологии, социологии и других наук о человеке. Важнейший инструментарий научной педагогики и гарантия достоверного педагогического знания - объективные статистические сведения о ребенке и детстве, полученные с помощью различных тестов.

Подлинными любовью и уважением к личности, подчеркивал ученый, состоят в глубоком знании и учете при воспитательной деятельности половых, возрастных, персональных и типических особенностей ребенка.

По убеждению Блонского, успешно воспитывать и обучать можно при знании норм и ценностей социального окружения, в частности школьного класса. Школьный класс, по Блонскому, - сложная система, выполняющая интегративные функции через общественное мнение, настроение, доминирующие установки вожяков и членов группы.

Концепция трудовой школы П.П. Блонского предполагала, что учащиеся должны овладевать знаниями не в виде отдельных учебных дисциплин, а изучать трудовую жизнь и отношения людей, окружающий природный мир. Обучение предлагалось строить согласно различным фазам детского развития (*генетический метод*).

Особое внимание Блонский уделил проблеме развития интеллекта детей в процессе образования. Он предлагал упражнять ребенка путем решения различных учебных и нравственных проблем.

Станислав Теофилович Шацкий (1878-1934) внес свой вклад в развитие идей социального воспитания, создание экспериментальных учебно-воспитательных учреждений «Сеттльмент», «Бодрая жизнь». В этих учреждениях проверялись идеи самоуправления учащихся, воспитания как организации жизнедеятельности детей, лидерства в сообществе школьников и др. СТ. Шацкий сосредоточился на проблеме вхождения ребенка в круг культурных достижений человеческой цивилизации.

Главенство в детерминантах развития ребенка Шацкий отдавал социально-экономической среде.

Шацкий формулировал важные цели обучения и воспитания: соответствие социальному заказу и одновременный учет индивидуальных особенностей личности; научение детей объединять усилия при достижении общей цели (например, посредством самоуправления); подготовка преподавателя, обладающего умениями учить, владеющего методами исследования детей, умеющего поощрять социально благоприятное воздействие на ребенка; учет макро-и микросоциального окружения ребенка.

Оставляя за школой основную роль в воспитательной работе с детьми, Шацкий подчеркивал, что учебно-воспитательное заведение должно быть теснейшим образом связано с жизнью, являться центром и координатором воспитательного воздействия среды. Ведущим моментом деятельности ребенка в процессе воспитания и обучения Шацкий называл творчество, самостоятельность. Главный результат обучения он видел в развитии мышления личности - воспитании ума.

Выдающийся отечественный педагог *Антон Семенович Макаренко* (1888-1939) творчески переосмыслил классическое педагогическое наследие, принял активное участие в педагогических поисках 1920-1930-х гг., определив и разработав ряд новых проблем воспитания. Спектр научных интересов Макаренко распространялся на вопросы методологии педагогики, теории воспитания, организации воспитания, трудового воспитания, семейного воспитания и пр. Наиболее обстоятельно им представлены воззрения по методике воспитательного процесса.

А.С. Макаренко предложена стройная педагогическая система, методологической основой которой является педагогическая логика, трактующая педагогику как, *прежде всего практически целесообразную науку*. Такой подход означал необходимость выявления закономерного соответствия целей, средств и результатов воспитания. Узловым пунктом теоретических воззрений Макаренко является тезис параллельного действия, т.е. органического единства воспитания и жизни общества, коллектива и личности, когда обеспечивается *свобода и самочувствие воспитанника*, который выступает творцом, а не объектом педагогического воздействия. Квинтэссенцией методики системы воспитания, по Макаренко, является идея воспитательного коллектива, смысл которой состоит, прежде всего, в необходимости формирования единого трудового коллектива педагогов и воспитанников, чья жизнедеятельность - питательная среда развития личности и индивидуальности.

В 1960-1980-х гг. партийно-идеологическое давление на педагогическую науку постепенно слабело, но продолжало, тем не менее, влиять на научно-педагогические представления. Отечественные ученые разрабатывали проблемы методологии (воспитание как общественное явление, цель, социальные функции воспитания, биологическое и социальное в воспитании), содержания общего образования, теории обучения, политехнического образования и трудового воспитания, всестороннего развития личности и т.д. Получили развитие важные и плодотворные идеи системно-структурного подхода к педагогическим явлениям, взаимодействия педагогики с другими науками, единства вос-

питания и обучения, биологического и социального факторов развития при ведущем значении социального фактора, социальных функций школы, соотношения коллектива и личности в воспитании, целостности и целенаправленности процесса воспитания, превращения обучения в решающее условие развития школьников, соотношения теории познания и теории обучения, взаимообусловленности принципов обучения, оптимизации обучения, дифференциации обучения и профориентации, месте урока в учебном процессе, познавательной самостоятельности учащегося и др. Предложены были новые технологии педагогического общения и коллективного воспитания.

Российскими учеными были разработаны оригинальные концепции образования. Одна из них - концепция общего среднего образования (*В.В.Краевский, И. Я.Лернер, М.Н. Скаткин*).

Глобальная цель обучения рассматривается ими как усвоение подрастающими поколениями основ социального опыта. Главным в содержании образования назывался социальный заказ, который нужно переводить на язык педагогики.

Интенсивно разрабатывались в 1970-1980-х гг. *идеи развивающего обучения* как способа повышения результативности начального образования. Их отличительная черта - ориентация не на общепринятые учебные успехи (сформированность знаний, умений и навыков), а развитие школьника. Обучение трактуется как ведущая сила развития детской психики. Образование рассматривается как основа развития ребенка. Прогресс в развитии оценивается как условие освоения знаний. Учебная деятельность учащихся проектируется как совместный поиск и сотрудничество с учащимися, когда школьники не получают готовых решений, а отыскивают их, напрягая свои душевные и интеллектуальные силы.

Один из теоретиков развивающего обучения в начальной школе, *Леонид Владимирович Занков* (1901-1977), решающую роль отводил обучению на высоком уровне трудности. Система Занкова ориентирована на индивидуальное развитие каждого ребенка. При формировании понятий, способов мышления, деятельности доминирующим началом в системе является индуктивный путь - от частного к общему. Соответственно строятся учебники, задания, способы подачи учебного материала, формы обучения. Согласно Занкову, урок остается основной формой обучения.

Исходное положение концепции развивающего обучения *Василия Васильевича Давыдова* (1930-1998) и *Данила Борисовича Эльконина* (1904-1984) состоит в утверждении, что основой такого обучения служит его содержание, от которого производны методы. Учебную деятельность школьников предполагается строить в соответствии со способом изложения научных знаний, когда мышление учащихся напоминает мышление ученого, прибегающего к содержательному абстрагированию, обобщению, теоретизированию и пр. В системе речь идет в основном о развитии теоретического мышления. Способ развития мышления - дедуктивный (от общего к частному).

Лекция 4.5. Образование и педагогика в России на рубеже XX – XXI вв.

Официальная стратегия воспитания предусматривает содействие духовному обновлению общества. Отказавшись от авторитарного воспитания, школа должна обеспечить персональное внимание к учащимся. Сформулирована необходимость посредством воспитания изменять деформированную тоталитарным режимом психологию нации, формировать у нее новые ценности, соответствующие идеалам демократии, самоуправления, прав и свобод человека, плюрализма. Обозначены ориентиры воспитания высоких нравственных стандартов, гражданской ответственности и самостоятельности. Выдвинута новая для образования задача - готовить молодежь к разнообразной деятельности за пределами России.

В прошлое ушли моноидеологическое коммунистическое воспитание, глобальная идеологическая конфронтация, которые накладывали негативный отпечаток на воспитание. В учебных заведениях запрещена деятельность политических партий.

Значительное число российских ученых фактически продолжает традиции *марксистской педагогики* и понимает воспитание как *целенаправленный процесс формирования личности*, идущий от задач социума. Цель воспитания определяется как превращение объективного требования общества в субъективную норму поведения.

Оппоненты этого подхода предлагают *демократическую концепцию воспитания*, в основе которой лежат признание природной сущности и права ребенка на свободное самоопределение и самореализацию, индивидуальные образ жизни и мировоззрение. Они представляют человека как существо одновременно природное и социальное.

Чтобы реализовать обе ипостаси, *Олег Самойлович Газман* (1936-1997) предложил осуществлять *педагогику свободы*, предусматривающую заботу о детских потребностях и интересах; защиту ребенка от природных и социальных опасностей; воспитание и обучение при гуманном содержании и гуманной направленности передаваемых норм поведения; передачу опыта гуманистических отношений; демократический стиль учения и преподавания. Педагогика свободы характеризуется как совместное с ребенком определение его собственных интересов, возможностей, целей, а также Способов преодоления препятствий на пути самостоятельного освоения мира, самовоспитания.

Демократическая педагогическая концепция провозглашает идейный плюрализм, отказ от идеологических крайностей при формировании подрастающего поколения. Подобная парадигма воспитания предусматривает идейную толерантность, свободу совести, т.е. право учащихся приобщаться к таким политическим, религиозным, моральным идеям, которые они находят верными и привлекательными.

Важной составляющей демократического воспитания в многонациональной России рассматривается *поликультурное воспитание*. Оно предусматривает, что объективно ведущую роль в российском образовании должна играть русская культура, которая для нерусских наций и этнических групп - основной посредник с мировыми духовными ценностями. Учитывается также, что

народы России относятся к различным цивилизационным типам и, следовательно, нуждаются в разнообразных моделях воспитания.

Поликультурное воспитание выступает в виде альтернативы интернациональному социалистическому воспитанию, которое формировало личность вне национальной культуры, что было условием единства и идеологической интеграции советского общества.

На главную роль в воспитании претендует *религиозная педагогика*. Помимо приоритета религии, в нравственном воспитании ею делается акцент на необходимости усиления национального воспитания.

В общественной и педагогической мысли существует также *парадигма этноцентризма, национализма*, которая представляет значительную угрозу демократическим завоеваниям в воспитании и образовании.

Заметно изменились подходы к содержанию образования. Так, переход на новые школьные программы предусматривает, что учащиеся должны получать равную общую подготовку. В то же время единый общеобразовательный стандарт рассматривается лишь как минимальный уровень приобретаемого образования. Предусмотрено сокращение обязательного учебного материала и поощрение (особенно в старших классах) курсов по выбору. Кроме сосуществования в программах обязательного и выборочного материала, предлагались *учебные программы с тремя компонентами*: федеральным, национально-региональным и школьным. Федеральный компонент должен обеспечивать целостность образования по стране и включать ту часть содержания образования, где выделены учебные курсы общекультурной и общегосударственной значимости: русский язык, математика, информатика, физика и астрономия, химия. Национально-региональный компонент должен отражать потребности субъектов Российской Федерации (национальное, региональное своеобразие культуры: родной язык и литература, история, география региона и т.п.), а школьный компонент - специфику образовательного учреждения.

В России, как и в других ведущих странах мира, приобрела остроту проблема *дифференциации (диверсификации) образования и обучения*. Новая ситуация породила необходимость качественно иной системы диверсификации общего образования. Усиление и усложнение дифференцированной подготовки сообразно склонностям, интересам, успеваемости учащихся — глобальная тенденция современной школы.

Одним из важных направлений дифференциации рассматривается обучение одаренных, талантливых детей и подростков. В поле внимания педагогов остаются дети с отклонениями в физическом и умственном развитии. Определение для них особого образования - важное направление педагогических исследований. Предложены перспективные методики обучения «необучаемых» детей.

Особая проблема дифференциации - *компенсирующее обучение*, т.е. дополнительные педагогические усилия в отношении отстающих учащихся. Оно - ответ на рост неуспеваемости, неудовлетворительной подготовки учащихся. Компенсирующим обучением в российской школе предусмотрены прежде всего дополнительные занятия и повторное обучение.

Органическая часть дифференциации образования - *ориентация*: распределение учащихся по разным направлениям общего образования (учебная ориентация) и приобретение образования для определенной деятельности (профессиональная ориентация).

Использование *экспериментальных школ* в качестве полигона научной педагогики признано одним из приоритетов педагогической науки. Теоретическими и практическими проблемами экспериментальных учебно-воспитательных учреждений заняты несколько центров: Ассоциация инновационных школ и центров, Академия образования, научные учреждения школьного ведомства и др. Экспериментальные школы рассматриваются как важное условие развития отечественного образования. Формулируются научно-методические рекомендации для экспериментальных (авторских) школ. Предлагается предварительно убеждаться в объективной потребности эксперимента, учитывать приоритетные направления учебного заведения, определить теоретическую гипотезу, прогнозировать возможные изменения учебно-воспитательного процесса, изучать уровень, характер, мотивацию познавательной деятельности учеников, проводить маломасштабную пробную проверку экспериментальной программы.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие важные особенности были присущи зарубежной школе и педагогике в первой половине XX века?
2. Чем отличаются идеи традиционализма от идей нового воспитания?
3. Проанализируйте основные итоги школьных реформ на Западе в первой половине XX века.
4. Раскройте сущность основных современных концепций и идей в зарубежной педагогике.
5. В чем состоят главные изменения в образовании и педагогике в России на рубеже XIX – XX веков?
6. Какие главные тенденции развития педагогической мысли в России в конце XIX – начале XX веков?
7. Расскажите о противостоянии советской педагогике официальной педагогике и ее отечественных критиков.
8. Охарактеризуйте развитие педагогической мысли в 20-е годы XX столетия в России.
9. Проанализируйте главные педагогические идеи П.П.Блонского, С.Т.Шацкого, А.С.Макаренки.
10. Назовите основные направления педагогических исследований в СССР в 1950-1980 гг.
11. Охарактеризуйте основные проблемы образования в России на рубеже XX – XIX веков.

СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В качестве одной из форм организации самостоятельной работы студента по изучаемой дисциплине выделяется подготовка сообщений и рефератов.

Реферат (от латинского *refferere* «сообщать») – краткое изложение в письменной форме определенного научного материала: содержания книги, учения, научной проблемы и т.д. Эта форма научной работы студентов используется при изучении, как основных теоретических курсов, так и специальных прикладных дисциплин.

Реферат представляет собой итог самостоятельного изучения студентом одной (монографический реферат) или нескольких (обзорный реферат) научных работ и должен отражать их основное содержание. При его написании студент и должен продемонстрировать умение выделять главное в научном тексте, видеть проблемы, которым посвящена работа, а также пути и способы их решения, используемые автором (или авторами).

Реферат должен иметь четкую структуру. Монографический реферат обычно включает небольшое введение, в котором обосновывается важность данного исследования; основную часть, раскрывающую собственно содержание книги, и заключение, где студент кратко представляет выводы автора работы, если они есть в ней, или сам формулирует их. Композиция основной части может быть:

- *конспективной*, когда построение полностью соответствует структуре самой работы и отражает все или основные ее рубрики (разделы, главы, параграфы и т.д.);

- *фрагментарной*, когда рассматриваются только отдельные части (обычно, таким образом реферируются большие по объему и многопроблемные источники);

- *аналитической*, когда содержание реферируемой работы раскрывается вне связи с ее структурой; в этом случае составляется план реферата, в соответствии с которым излагается содержание.

Обзорный реферат в целом имеет аналогичную структуру; разница состоит в том, что перед введением обязательно дается план реферата, а в конце его приводится список реферируемой литературы. Однако работа над таким рефератом гораздо сложнее, поскольку обычно он представляет обзор основной литературы одного или нескольких авторов по отдельной научной проблеме или теории. В этом случае требуется не просто выделить основное содержание изученных источников, но и сделать некоторые обобщения и сопоставления, показать, что их объединяет, и чем они различаются, какой аспект проблемы (теории) социальной педагогики раскрывается в каждой из работ.

Композиционно такие рефераты также бывают различными. Источники могут рассматриваться каждый отдельно в определенной последовательности (по времени появления, по значимости работ и т. д.) или аналитически, т. е. по различным аспектам проблемы, нашедшим отражение в разных источниках.

Реферат как форма самостоятельной работы студента колледжа являются обязательным при изучении дисциплины на первом году обучения, по-

сколькx является первыми попытками студента в написании научной работы с применением аналитических методов.

Написание рефераты является обязательно при проведении практических или семинарских занятий. При этом студент в течение изучения курса по социальной педагогике должен выбрать и написать один реферат, желательно выступить по нему на практическом занятии.

В целом работа над рефератом позволяет студентам овладеть очень важным для исследователя умениями, а именно: научиться работать с научным текстом, выделить в нем главное, существенное, формулировать как свои, так и чужие высказывания кратко и своими словами, логично выстраивать и систематизировать изученный материал.

Общее руководство работой над рефератами осуществляется преподавателем, ведущим учебный курс. Он предлагает студентам на выбор темы рефератов, сообщает единые требования по их написанию, консультирует в процессе подготовки реферата.

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Педагогические идеи Конфуция.
2. Педагогическая теория и деятельность Я.А.Коменского.
3. Жан-Жак Руссо о воспитании и образовании.
4. Педагогическая теория и деятельность Иоганна Генриха Песталоцци.
5. Педагогические идеи Иоганна Фридриха Гербарта.
6. Педагогические идеи Ф.А.В.Дистервега.
7. Дж.Локк о воспитании.
8. Народная культура и воспитание.
9. Идеи гуманизма в эпоху Ренессанса (Э.Роттердамский, В.де Фельтрэ, Ф.Рабле, М.Монтень).
10. Принцип догматического обучения в работах Тертуллиана, Августина, Аквината.
11. Традиционные основы народного праздника.
12. Место народного праздника в социализации ребенка.
13. Церковно-религиозная педагогика в период X-XVII вв..
14. Развитие светской государственной школы в XVIII веке.
15. М.В.Ломоносов – выдающийся ученый и просветитель.
16. И.И.Бецкой – теоретик и организатор учебно-воспитательных учреждений.
17. Воспитание детей в дворянских школах XVII-XVIII веках.
18. Развитие женского образования в XIX веке.
19. К.Д.Ушинский – основоположник научной педагогики и реформатор школ.
20. Н.А.Корф – организатор земских училищ.
21. Н.Ф.Бунаков - деятель народной школы.
22. С.А.Рачинский и сельская школа.
23. Л.Н.Толстой – народный учитель.
24. Педагогическое наследие Н.И.Пирогова.
25. Педагогическая деятельность С.Т.Шацкого.
26. Жизнь и педагогическая деятельность А.С.Макаренко.
27. Педагогическая теория В.А.Сухомлинского.
28. Ведущие тенденции развития мирового образовательного процесса во второй половине XX века.
29. Исследование процесса обучения в работах Дж.Дьюи и Э.Торндайка.
30. Педагогические идеи в работах Сократа, Платона, Аристотеля.
31. Педагогические идеи Демокрита.
32. Воспитание в первобытном обществе.
33. Простонародное воспитание и народная школа во второй половине XVIII века.

КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Тема «Воспитание и обучение в Древнем Востоке»

Вариант № 1

1. Культовая башня в Месопотамии называлась ...
 - а) эдубба;
 - б) мугубба;
 - в) маат;
 - г) зиккурат.
2. Универсальными методами обучения в Месопотамии были ...
 - а) запоминание и разучивание;
 - б) заучивание и переписывание;
 - в) беседа и переписывание;
 - г) моделирование и изготовление глиняных табличек.
3. Основным методом воспитания в школе и семье был ...
 - а) пример старших;
 - б) физическое наказание;
 - в) наставления;
 - г) многократное повторение.
4. Воспитание в Древнем Египте было призвано ...
 - а) дать ребенку профессию;
 - б) перевести ребенка в мир взрослых;
 - в) подготовить ребенка к загробной жизни;
 - г) сформировать свободного человека.
5. В процессе обучения, прежде всего ученику в Древнем Египте надлежало научиться ...
 - а) слушать и слушаться;
 - б) красноречию;
 - в) искусству пения;
 - г) чтению.
6. В Древнем Египте обучение детей начиналось с ...
 - а) 4 лет;
 - б) 5 лет;
 - в) 6 лет;
 - г) 7 лет.
7. Тип воспитания и обучения в Древней Индии:
 - а) общинный;
 - б) религиозный;
 - в) традиционный;
 - г) семейно-сословный.
8. К касте кшатриев в Древней Индии относились ...
 - а) прислуга и рабы;
 - б) жрецы;
 - в) военные аристократы;
 - г) торговцы и ремесленники.
9. Сюй – это древнекитайское учебное заведение, ...
 - а) где обучали военному делу;
 - б) возникшее на месте прибежищ престарелых;
 - в) где обучали музыке;
 - г) где обучали иероглифическому письму.
10. Наибольшее влияние на развитие педагогической мысли в Древнем Китае оказал ...
 - а) буддизм;
 - б) даосизм;
 - в) иудаизм;
 - г) брахманизм.

Вариант № 2

1. Мугубба – это ...
 - а) школа;
 - б) урок;
 - в) учитель;
 - г) учебник.
2. Письменные материалы в Месопотамии изготавливались из ...
 - а) глины;
 - б) шелковой ткани;
 - в) бамбука;
 - г) папируса.
3. Программа обучения была светской. Изучались два языка: аккадский и ...
 - а) этрусский;
 - б) древнекитайский;
 - в) санскрит;
 - г) шумерский.
4. Способ «стимулирования» положительной мотивации к учению в Древнем Египте - ...
 - а) физические наказания;
 - б) последовательное объяснение и разъяснение учебного материала;
 - в) поощрения, награды;
 - г) гарантия богатой и сытой жизни.
5. «Маат» в Древнем Египте – это...
 - а) душа;
 - б) «кодекс поведения»;
 - в) загробная жизнь;
 - г) возрождение.
6. Цель обучения в Древнем Египте:
 - а) образование;
 - б) развитие творческих способностей;
 - в) подготовка к профессии;
 - г) вооружение знаниями, укрепление жизни.
7. Цель воспитания и образования в Древней Индии:
 - а) подготовка к профессии;
 - б) подготовка к жизни общества;
 - в) развитие нравственности, умственных и физических качеств с целью органичного включения в социум своей касты;
 - г) обучение выживанию на фоне кастовой дискриминации.
8. Общественный строй в Древней Индии, возникший в результате взаимоотношений коренного населения с завоевателями - ...
 - а) кастовый;
 - б) демократический;
 - в) тоталитарный;
 - г) тирания.
9. Сян – это древнекитайское учебное заведение, ...
 - а) где обучали военному делу;
 - б) возникшее на месте прибежищ престарелых;
 - в) где обучали музыке;
 - г) где обучали иероглифическому письму.
10. В программу обучения в древнекитайских школах входили: управление лошадью и колесницей, стрельба из лука, музыка, счет, письмо и ...
 - а) история;
 - б) философия;
 - в) геометрия;
 - г) мораль.

Вариант № 3

1. Первые заведения в Месопотамии, где готовили писцов, назывались ...
 - а) Домами папирусов;
 - б) Домами писцов;
 - в) Домами табличек;
 - г) Книгохранилищами.
2. Основным методом воспитания в Месопотамии являлся ...
 - а) пример старших;
 - б) физическое наказание;
 - в) рассказ;
 - г) наказ.
3. Нравственное обучение в Древнем Египте осуществлялось через ...
 - а) покорность и пассивность;
 - б) физические наказания;
 - в) заучивание морализаторских наставлений;
 - г) физические упражнения.
4. Первичное звено обучения в Древнем Египте - ...
 - а) организованное обучение;
 - б) семья;
 - в) дворцовые школы;
 - г) дом учителя.
5. Как залог социального благополучия в Древнем Египте считалась профессия ...
 - а) жреца;
 - б) лекаря;
 - в) писца;
 - г) музыканта.
6. Гуру – это ...
 - а) ученик;
 - б) надсмотрщик;
 - в) мужчина;
 - г) учитель, наставник.
7. «Упанаяма» в Древней Индии – это ...
 - а) ритуал посвящения в мужчины;
 - б) посвящение во взрослые и ученики;
 - в) изгнание из касты;
 - г) посвящение в духовный сан.
8. Ренессанс индуизма приходится на ...
 - а) II-VI века;
 - б) I-II века;
 - в) II-III века;
 - г) III-IV века.
9. Педагогический смысл идей Конфуция, состоял в том, что ...
 - а) непременно условиям социального благополучия является нравственное самосовершенствование;
 - б) освоение иероглифического письма;
 - в) легкость, согласие между учеником и учителем – формула школьного обучения;
 - г) необходимо помочь человеку научиться различать существенное и происходящее, достигать душевной гармонии и покоя.
10. Первые учебные заведения в Древнем Китае появились в ...
 - а) 1 тысячелетии до н.э.;
 - б) 2 тысячелетии до н.э.;;
 - в) 3 тысячелетии до н.э.;;
 - г) 1 тысячелетии н.э.;

Вариант № 4

1. Обучение в Домах табличек начиналось с
 - а) обучения древним языкам;
 - б) обучения чтению и письму;
 - в) обучения музыке и счету;
 - г) обучения ритуалов жертвоприношений;
2. Становясь культурно-просветительскими центрами, Дома табличек стали называться ...
 - а) Домами просвещения;
 - б) Домами книги;
 - в) Домами грамоты;
 - г) Домами знаний.
2. Письменные материалы в Древнем Египте изготавливались из ...
 - а) глины;
 - б) шелковой ткани;
 - в) бамбука;
 - г) папируса.
4. В царских школах Древнего Египта особое внимание уделялось ...
 - а) составлению деловых и религиозных текстов;
 - б) обучению языку жрецов;
 - в) переводу древнейших текстов;
 - г) отработке техники изображения иероглифов.
5. Главная задача воспитания согласно буддийскому учению:
 - а) совершенствование души человека, которую следует избавить от мирских страстей;
 - б) развитие нравственности, душевного, физического здоровья;
 - в) подготовка к профессии;
 - г) органичное включение в общество.
6. Религия, зародившаяся в середине 1-го тыс.н.э. и существенно изменившая весь уклад жизни, сферу образования и воспитания в древнеиндийской цивилизации:
 - а) буддизм;
 - б) христианство;
 - в) ислам;
 - г) иудаизм.
7. Лесная школа в Древней Индии – это ...
 - а) учебное учреждение в лесистой местности;
 - б) школа, готовящая специалистов в области ботаники;
 - в) школы гуру – отшельников, собиравших вокруг себя бывших учеников;
 - г) монастырь.
8. Гурукула – это ...
 - а) храм;
 - б) дом учителя;
 - в) буддийская школа;
 - г) брахманская школа.
9. Цель воспитания и образования в Древнем Китае:
 - а) соблюдение воспитанниками определенных правил, ограничений, запретов;
 - б) воспитание начитанного, вежливого, обладающего внутренним самообладанием человека;
 - в) обучение военному делу;
 - г) религиозное воспитание.
10. Божественный покровитель науки и образования в Древнем Китае:
 - а) Лао-Цзы;
 - б) Хаммурапи;
 - в) Конфуций;
 - г) Мэн Кэ.

Тема: «Античная педагогика и школа Средиземноморья»

Вариант № 1

1. Выдающиеся мыслители Древней Греции - ...
 - а) Гомер, Гесиод, Плутарх, Аристотель;
 - б) Будда, Кришна;
 - в) Конфуций, Лао-Цзы;
 - г) Летурно, Симпсон, Эспинас.
2. Цель воспитания молодого поколения в Древних Афинах - ...
 - а) всестороннее формирование личности, с развитым интеллектом и культурой тела;
 - б) военное образование юношей;
 - в) вольное, поверхностное образование девушек;
 - г) подготовка к жизни в обществе.
3. Обучение и воспитание в гимназиях Афин преследовали цели ...
 - а) общего образования;
 - б) профессионального образования;
 - в) укрепление и развитие тела, формирование умственных способностей;
 - г) профильное образование.
4. Кто из философов Древней Греции считал, что «воспитание ведет к обладанию тремя дарами: хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать»?
 - а) Гераклит;
 - б) Демокрит;
 - в) Платон;
 - г) Аристотель.
5. Кто из римских мыслителей считал, что «полноценного образования достойны немногие, большинство же нуждается в хлебе и зрелищах»?
 - а) Сенека;
 - б) Цицерон;
 - в) Плутарх;
 - г) Квинтилиан.
6. Вершиной образования, по Квинтилиану, в Древнем Риме считалось:
 - а) овладение искусством оратора;
 - б) совершенство физическое и духовное;
 - в) философское образование;
 - г) исполнение гражданских обязанностей в соответствии с общественными нормами.
7. Цель воспитания спартиатов в Древней Греции – это ...
 - а) обучение чтению и письму;
 - б) обучение пению в унисон и игре на кифаре;
 - в) начальное образование;
 - г) подготовка членов военной общины.
8. Понятие «пайдейя» означало ...
 - а) обучение;
 - б) воспитание;
 - в) образование;
 - г) развитие.
9. Автор поэм «Илиада» и «Одиссея» - ...
 - а) Геракл;
 - б) Гераклит;
 - в) Гесиод;
 - г) Гомер.
10. Ритуал посвящения в эйрены в Древней Спарте наступал в ...
 - а) 14 лет;
 - б) 15 лет;
 - в) 16 лет;
 - г) 17 лет.

Вариант № 2

1. Калогатия в Древних Афинах представлял собой ...
 - а) учебное заведение повышенного уровня;
 - б) совокупность добродетелей;
 - в) уровень образования;
 - г) программу обучения.
2. Воспитание и обучение в Древних Афинах строились на принципе ...
 - а) наглядности;
 - б) доступности;
 - в) соревнования;
 - г) полного подчинения.
3. Кому из древних мыслителей принадлежит тезис «Я знаю, что ничего не знаю»?
 - а) Платон;
 - б) Демокрит;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
4. Кто из древних мыслителей высказывал уверенность в положительных основах человеческой натуры?
 - а) Сенека;
 - б) Цицерон;
 - в) Плутарх;
 - г) Квинтилиан.
5. Кто из древних мыслителей целью образования видел в развитии человеком тела, желаний и разума в гармонии с нравственными и интеллектуальными добродетелями?
 - а) Платон;
 - б) Демокрит;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
6. Подготовка членов военной общины являлась целью ...
 - а) римского воспитания;
 - б) афинского воспитания;
 - в) спартанского воспитания;
 - г) эллинского воспитания.
7. Палестра – это ...
 - а) музыкальная школа;
 - б) гимнастическая школа;
 - в) высшая школа;
 - г) литературная школа;
8. Низшей ступенью обучения свободных римлян являлись ...
 - а) тривиальные школы;
 - б) грамматические школы;
 - в) риторические школы;
 - г) философские школы.
9. Кто из мыслителей первостепенное значение придавал общественному воспитанию?
 - а) Платон;
 - б) Демокрит;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
10. Вершиной воспитания и образования в Древних Афинах считалось пребывание в ...
 - а) мусических школах;
 - б) академиях;
 - в) ликее;
 - г) эфебии.

Вариант № 3

1. Важный этап развития образования в Древней Греции связывают с ...
 - а) возникновением городов-полисов;
 - б) появлением профессии пайдонома;
 - в) развитием живописи;
 - г) возникновением школ.
2. Сроки спартанского воспитания - ...
 - а) с 7 до 14 лет;
 - б) с 7 до 15 лет;
 - в) с 6 до 25 лет;
 - г) с 7 до 30 лет.
3. У афинян воспитание пронизывала идея ...
 - а) жестокости;
 - б) личной независимости;
 - в) физического совершенства;
 - г) общественной значимости.
4. Слово «педагог» у античных народов означало ...
 - а) поводырь;
 - б) отец;
 - в) раб;
 - г) воин.
5. Агонистика в Древних Афинах представляла собой ...
 - а) изучение;
 - б) соревнование;
 - в) послушание;
 - г) самоутверждение.
6. В мусических школах особое внимание уделяли ...
 - а) совершенству культуры тела;
 - б) чтению и письму;
 - в) математическим знаниям;
 - г) музыкальному и литературному образованию.
7. Кто из древних мыслителей считал, что образование должно формировать самостоятельную личность?
 - а) Сенека;
 - б) Цицерон;
 - в) Плутарх;
 - г) Квинтилиан.
8. Кто из древних мыслителей оценивал воспитание как важнейший фундамент жизни человека?
 - а) Платон;
 - б) Демокрит;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
9. Кому из древних мыслителей разрабатывал идею о приобретении знания в беседах?
 - а) Платон;
 - б) Демокрит;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
10. Эйрен получал статус полноправного члена военной общины к ...
 - а) 20 годам;
 - б) 15 годам;
 - в) 30 годам;
 - г) 14 годам;

Тема: «Педагогика и школа Средневековья»

Вариант № 1

1. В средневековом Востоке престиж знаний возрос в ...
 - а) VII – IX вв.;
 - б) IX – XII вв.;
 - в) VIII – IX вв.;
 - г) IX – XIII вв.
2. Кто из восточных философов полагал, что добродетель – это плод образованности?
 - а) Аль Бируни;
 - б) Аль Газали;
 - в) Авиценна;
 - г) Аль Фараби.
3. Китаб – это ...
 - а) религиозная школа начального уровня;
 - б) школа повышенного уровня;
 - в) светское учебное заведение;
 - г) светская школа среднего уровня.
4. Христианская педагогическая мысль раннего европейского средневековья главную цель воспитания видела в ...
 - а) подготовке человека к загробной жизни;
 - б) спасении души человека;
 - в) подготовке к военной карьере;
 - г) обретении независимости личности человека.
5. Возникшая в IX веке схоластика опиралась на философию ...
 - а) Сократа;
 - б) Платона;
 - в) Аристотеля;
 - г) Демокрита.
6. По мнению итальянских гуманистов эпохи Возрождения, наилучший путь воспитания – это ...
 - а) развитие умственных способностей;
 - б) освоение классической греко-римской культуры;
 - в) физическое совершенствование человека;
 - г) воспитание в духе религии «как закона природы».
7. Кто из представителей эпохи Возрождения признавал, что отрицательное мышление единственно возможным путем познания мира?
 - а) Н.Кузанский;
 - б) Ф.Рабле;
 - в) М.Монтень;
 - г) Э.Роттердамский.
8. Представителями итальянского Возрождения были ...
 - а) Х.Л.Вивес, Э.Роттердамский;
 - б) А.Гегиус, Я.Вимпфелинг;
 - в) Ф.Рабле, М.Монтень;
 - г) Т.Компанелла, Л.Альберти, Б.Гуарини
9. Год крещения Киевской Руси:
 - а) 988 г.;
 - б) 898 г.;
 - в) 1000 г.;
 - г) 1088 г.
10. Важнейший источник сведений о воспитании в Киевской Руси 1096 г.:
 - а) «Изборник Святослава»;
 - б) «Поучения Иоана Златоуста»;
 - в) «Поучение Владимира Мономаха детям»;
 - г) «Притчи Соломона».

Вариант № 2

1. Главная цель воспитания в средневековом Востоке виделась в ...
 - а) обретении высоких духовных и нравственных качеств;
 - б) формировании членов военной общины;
 - в) слепом поклонении пророку Мохаммеду;
 - г) подготовке к будущей профессии.
2. Главные методы обучения в фактах, каламах и домах мудрости на Средневековом Востоке:
 - а) физические наказания за проступки;
 - б) многократное повторение;
 - в) обучение стихосложению и риторике;
 - г) чтение и комментирование книжной литературы.
3. Его называли «владыкой наук» в Древнем Востоке
 - а) Аль Фараби;
 - б) Ибн Сина;
 - в) Аль Газали;
 - г) Ибн Халдун.
4. Идеалом человека в эпоху раннего средневековья была ...
 - а) усредненная верующая личность;
 - б) разносторонне развитая личность;
 - в) независимая личность;
 - г) высокообразованная личность.
5. Кто из схоластов полагал, что знание – это результат самостоятельной работы?
 - а) Фома Аквинский;
 - б) Абельяр;
 - в) А.Алкуин;
 - г) Н.Кассиодор.
6. Кто из представителей эпохи Возрождения предлагал идеал гуманистического воспитания, в центре которого духовное и телесное развитие личности?
 - а) Ф.Рабле;
 - б) М.Монтень;
 - в) Э.Роттердамский;
 - г) Х.Л.Вивес.
7. Общественное движение Реформации развернулось в Западной Европе в ...
 - а) XIII веке;
 - б) XIV веке;
 - в) XV веке;
 - г) XVI веке.
8. Важнейший свидетель быта и воспитания в Средневековой Руси:
 - а) «Домострой»;
 - б) «Пчела»;
 - в) «Послание Геннадия»;
 - г) «Советы отца сыну».
9. Начальное образование в Киевской Руси осуществляли:
 - а) родители;
 - б) священнослужители;
 - в) мастера грамоты;
 - г) представляли высших сословий.
10. Главный очаг воспитания и обучения в Киевской Руси осуществляли:
 - а) церковь;
 - б) семья;
 - в) светские школы;
 - г) община.

Вариант № 3

1. Главным распространителем образованности в исламском мире являлся ...
 - а) шумерский язык;
 - б) арабский язык;
 - в) греческий язык;
 - г) латинский язык.
2. Ияз – это ...
 - а) исламское учебное заведение среднего уровня;
 - б) ученая степень в средневековом Востоке;
 - в) метод обучения;
 - г) книгохранилища.
3. Кому из восточных мудрецов принадлежат работы о наглядности и системности, развития познавательных интересов?
 - а) Аль Бируни;
 - б) Аль Газали;
 - в) Авиценна;
 - г) Аль Фараби.
4. Возникшая в IX веке схоластика разрабатывала приемы ...
 - а) спора;
 - б) заучивания;
 - в) физических наказаний;
 - г) внушения.
5. Образец воспитания в эпоху раннего Средневековья - ...
 - а) монашество;
 - б) высшие католические служители;
 - в) рыцарство;
 - г) философы.
6. Кто из представителей французского Возрождения верил в неисчерпаемые человеческие возможности?
 - а) Ф. Рабле;
 - б) М. Монтень;
 - в) Э. Роттердамский;
 - г) Х. Л. Вивес.
7. Представители эпохи Возрождения подвергли критике философию ...
 - а) средневекового Востока;
 - б) Древнего Востока;
 - в) схоластики;
 - г) античности.
8. Образец поучений Киевской Руси 1076 г. - ...
 - а) «Изборник Святослава»;
 - б) «Притчи Соломона»;
 - в) «Премудрости Иисуса»;
 - г) «Измарагды Златоусты».
9. Главным способом воспитания в «Почении Владимира Мономаха» является ...
 - а) заучивание религиозной литературы;
 - б) подражание детей отцу;
 - в) посты;
 - г) физические наказания.
10. Начальное и повышенного образование в Киевской Руси давали ...
 - а) школы учения книжного;
 - б) дворцовые школы;
 - в) в семьях;
 - г) цифирных школах.

Вариант № 4

1. Кто из восточных мудрецов мечтал о всеобъемлющем воспитании и развитии путем изучения музыки, поэзии, философии?
- а) Аль Бируни;
б) Аль Газали;
в) Авиценна;
г) Аль Фараби.
2. Первые медресе появились в Багдаде в ...
- а) 955 г;
б) 1055 г;
в) 1045 г;
г) 1155 г.
3. Кому из восточных мудрецов принадлежат работы о развитии человеческих способностей, приемам наблюдения за детьми с целью их обучения?
- а) Аль Бируни;
б) Аль Газали;
в) Авиценна;
г) Аль Фараби.
4. Универсальной философией и теологией педагогической мысли раннего Средневековья в Западной Европе была:
- а) схоластика;
б) язычество;
в) инквизиция;
г) дидактика.
5. Носителями педагогики в раннем Средневековье были – ...
- а) философы и ученые;
б) родители;
в) служители католической церкви;
г) государственные служащие
6. Кто из представителей эпохи Возрождения склонялся к свободе вероисповедания, отстаивал природное равенство людей?
- а) Ф. Рабле;
б) М. Монтень;
в) Э. Роттердамский;
г) Х. Л. Вивес.
7. Представителем французской Реформации - ...
- а) Т. Мор;
б) Т. Мюнцер;
в) М. Лютер;
г) Ж. Кальвин.
8. Образец поучений Киевской Руси 1076 г. - ...
- а) «Изборник Святослава»;
б) «Притчи Соломона»;
в) «Премудрости Иисуса»
г) «Измарагды Златоусты».
9. Начальное образование в Киевской Руси осуществляли:
- а) родители;
б) священнослужители;
в) мастера грамоты;
г) представляли высших сословий.
10. Важнейший источник сведений о воспитании в Киевской Руси 1096 г.:
- а) «Изборник Святослава»;
б) «Поучения Иоана Златоуста»;
в) «Поучение Владимира Мономаха детям»
г) «Притчи Соломона».

Тема «Школа и педагогические учения Нового времени»

Вариант № 1

1. XVIII век в России представлен культурным течением ...
 - а) Возрождения;
 - б) Просвещения;
 - в) Декаданса;
 - г) Реформации.
2. Школа цифирных и математических наук была учреждена в ...
 - а) 1704 году;
 - б) 1703 году;
 - в) 1702 году;
 - г) 1701 году.
3. Институт благородных девиц был основан по указу ...
 - а) Екатерины II;
 - б) Петра I;
 - в) Елизаветы Петровны;
 - г) Анны Иоанновны.
4. Автором «Духовного регламента» является ...
 - а) Ф.Салтыков;
 - б) В.Н.Татищев;
 - в) Ф.Прокопович;
 - г) М.В.Ломоносов.
5. Кто из русских мыслителей начал XIX века настаивал на изучении ребенка и защите его прав?
 - а) Д.И.Писарев;
 - б) Н.Г.Чернышевский;
 - в) Н.А.Добролюбов;
 - г) Н.И.Пирогов.
6. Кто из русских мыслителей XIX века являлся продолжателем идей Ж.-Ж.Руссо?
 - а) К.Д.Ушинский
 - б) Н.Г.Чернышевский;
 - в) Н.А.Добролюбов;
 - г) Л.Н.Толстой.
7. «Отец» современной педагогики:
 - а) Ф.Бекон;
 - б) В.Ражке;
 - в) Р.Декарт;
 - г) Я.А.Коменский.
8. Представитель зарубежного Просвещения, который называл ребенка «чистой доской» - ...
 - а) Дж.Локк;
 - б) И.Г.Песталоцци;
 - в) Ш.Монтескье;
 - г) Ж.-Ж. Руссо.
9. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо направлен:
 - а) на общественное образование;
 - б) на религиозное образование;
 - в) разностороннее образование;
 - г) естественное воспитание.
10. Монарх, реформатор первой половины XVIII, «прорубивший окно в Европу» - ...
 - а) Петр I;
 - б) Александр II;
 - в) Иван Грозный;
 - г) Николай II.

Вариант № 2

1. Деятельный участник школьных реформ, сторонник духовного образования, известный просветитель петровской эпохи, автор «Духовного регламента» - ...
- а) Феофан Прокопович;
б) Федор Салтыков;
в) Василий Татищев;
г) Иван Посошков.
2. Морская академия в Петербурге была основана по указу ...
- а) Екатерины II;
б) Петра I;
в) Елизаветы Петровны;
г) Анны Иоанновны.
4. Московский университет был учрежден И.И.Шуваловым и М.В.Ломоносовым в ...
- а) 1755 году;
б) 1756 году;
в) 1757 году;
г) 1758 году.
4. Центром женского образования в XVIII веке был
- а) цифирная школа;
б) Академия наук;
в) Смольный институт;
г) Академия художеств.
5. «Народный проповедник», «отец сирот», жизненным кредо которым было: «Все для других, ничего для себя»:
- а) И.Ф. Гербарт;
б) Ф. Фребель;
в) Ф. Дистервег;
г) И. Песталоцци.
6. А.Ф.Дестервег был основоположником принципа ...
- а) дополнительности обучения и воспитания;
б) незавершенности воспитания;
в) природосообразности;
г) гуманизации.
7. Основатель научной педагогики в России, опирающийся на идею народности, «учитель русских учителей»:
- а) К.Д. Ушинский;
б) Н.И. Пирогов;
в) Н.А. Добролюбов;
г) Н.Г Чернышевский.
8. Кто из русских мыслителей XIX века идеалом нравственного воспитания видел в христианской религии?
- а) К.Д. Ушинский;
б) Н.И. Пирогов;
в) Н.А. Добролюбов;
г) Н.Г Чернышевский.
9. Идея естественного свободного воспитания принадлежит ...
- а) Дж.Локку;
б) И.Г.Песталоцци;
в) Я.А.Коменскому;
г) Ж.-Ж. Руссо.
10. «Устав народных училищ» был принят в ...
- а) 1786 году;
б) 1785 году;
в) 1787 году;
г) 1789 года.

ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬНЫЙ СРЕЗ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Вариант № 1

1. Универсальными методами обучения в Месопотамии были ...
- а) запоминание и разучивание;
б) заучивание и переписывание;
в) беседа и переписывание;
г) моделирование и изготовление глиняных табличек.
2. Способ «стимулирования» положительной мотивации к учению в Древнем Египте - ...
- а) физические наказания;
б) последовательное объяснение и разъяснение учебного материала;
в) поощрения, награды;
г) гарантия богатой и сытой жизни.
3. Педагогический смысл идей Конфуция, состоял в том, что...
- а) непереносимым условиям социального благополучия является нравственное самосовершенствование;
б) освоение иероглифического письма;
в) легкость, согласие между учеником и учителем – формула школьного обучения;
г) необходимо помочь человеку научиться различать существенное и происходящее, достигать душевной гармонии и покоя.
4. Понятие «пайдейя» означало ...
- а) обучение;
б) воспитание;
в) образование;
г) развитие.
5. Кто из древних мыслителей оценивал воспитание как важнейший фундамент жизни человека?
- а) Платон;
б) Демокрит;
в) Аристотель;
г) Сократ.
6. Главная цель воспитания в средневековом Востоке виделась в ...
- а) обретении высоких духовных и нравственных качеств;
б) формировании членов военной общины;
в) слепом поклонении пророку Мохаммеду;
г) подготовке к будущей профессии.
7. Автором «Духовного регламента» является ...
- а) Ф.Салтыков;
б) В.Н.Татищев;
в) Ф.Прокопович;
г) М.В.Ломоносов.
8. Кто из русских мыслителей начала XIX века настаивал на изучении ребенка и защите его прав?
- а) Д.И.Писарев;
б) Н.Г.Чернышевский;
в) Н.А.Добролюбов;
г) Н.И.Пирогов.
9. Кто из представителей зарубежной педагогики является автором концепции о стадиях цивилизаций и коллективных представлений?
- а) П.Наторп;
б) Ж.Пиаже;
в) Ален;
г) Э.Дюркгейм.
10. Кто из представителей отечественной педагогики вершиной системы воспитания называл идею воспитательного коллектива?
- а) А.С.Макаренко;
б) С.Т.Шацкий;
в) П.П.Блонский;
г) Л.С.Выготский.

Вариант № 2

- 1 Основным методом воспитания в школе и семье в Месопотамии был ...
- а) пример старших;
б) физическое наказание;
в) наставления;
г) многократное повторение.
- 2.Цель обучения в Древнем Египте:
- а) образование;
б) развитие творческих способностей;
в) подготовка к профессии;
г) вооружение знаниями, укрепление жизни.
3. Цель воспитания и образования в Древнем Китае:
- а) соблюдение воспитанниками определенных правил, ограничений, запретов;
б) воспитание начитанного, вежливого, обладающего внутренним самообладанием человека;
в) обучение военному делу;
г) религиозное воспитание.
4. Воспитание и обучение в Древних Афинах строились на принципе ...
- а) наглядности;
б) доступности;
в) соревнования;
г) полного подчинения.
5. Кому из древних мыслителей разрабатывал идею о приобретении знания в беседах?
- а) Платон;
б) Демокрит;
в) Аристотель;
г) Сократ.
6. Его называли «владыкой наук» в Древнем Востоке
- а) Аль Фараби;
б) Ибн Сина;
в) Аль Газали;
г) Ибн Халдун.
7. Кто из русских мыслителей XIX века являлся продолжателем идей Ж.-Ж.Руссо?
- а) К.Д.Ушинский
б) Н.Г.Чернышевский;
в) Н.А.Добролюбов;
г) Л.Н.Толстой.
8. Представитель зарубежного Просвещения, который называл ребенка «чистой доской» - ...
- а) Дж.Локк;
б) И.Г.Песталоцци;
в) Ш.Монтескье;
г) Ж.-Ж. Руссо.
9. Кто из представителей зарубежной педагогики рассматривал школу как важнейший инструмент социализации в виде сообщества педагогов и учеников?
- а) П.Наторп;
б) Ж.Пиаже;
в) Ален;
г) Э.Дюркгейм.
- 10.Кто из представителей отечественной педагогики полагал, что идеально воспитанный человек разумен и мудр?
- а) П.Ф.Лесгафт;
б) С.Т.Шацкий;
в) П.П.Блонский;
г) Л.С.Выготский.

Вариант № 3

1. Воспитание в Древнем Египте было призвано ...
 - а) дать ребенку профессию;
 - б) перевести ребенка в мир взрослых;
 - в) подготовить ребенка к загробной жизни;
 - г) сформировать свободного человека.
2. Цель воспитания и образования в Древней Индии:
 - а) подготовка к профессии;
 - б) подготовка к жизни общества;
 - в) развитие нравственности, умственных и физических качеств с целью органичного включения в социум своей касты;
 - г) обучение выживанию на фоне кастовой дискриминации.
3. Цель воспитания молодого поколения в Древних Афинах - ...
 - а) всестороннее формирование личности, с развитым интеллектом и культурой тела;
 - б) военное образование юношей;
 - в) вольное, поверхностное образование девушек;
 - г) подготовка к жизни в обществе.
4. Кому из древних мыслителей принадлежит тезис «Я знаю, что ничего не знаю»?
 - а) Платон;
 - б) Демокрит;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
5. Кто из восточных философов полагал, что добродетель – это плод образованности?
 - а) Аль Бируни;
 - б) Аль Газали;
 - в) Авиценна;
 - г) Аль Фараби.
6. Идеалом человека в эпоху раннего средневековья была ...
 - а) усредненная верующая личность;
 - б) разносторонне развитая личность;
 - в) независимая личность;
 - г) высокообразованная личность.
7. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо направлен:
 - а) на общественное образование;
 - б) на религиозное образование;
 - в) разностороннее образование;
 - г) естественное воспитание.
8. Московский университет был учрежден И.И.Шуваловым и М.В.Ломоносовым в ...
 - а) 1755 году;
 - б) 1756 году;
 - в) 1757 году;
 - г) 1758 году.
9. Понятие о зоне ближайшего развития разработано
 - а) П.Ф.Лесгафтом;
 - б) С.Т.Шацким;
 - в) П.П.Блонским;
 - г) Л.С.Выготским.
10. Жан Пиаже является представителем ...
 - а) социальной педагогики;
 - б) религиозной педагогики;
 - в) философской педагогики;
 - г) экспериментальной педагогики.

Вариант № 4

1. В Древнем Египте обучение детей начиналось с ...
 - а) 4 лет;
 - б) 5 лет;
 - в) 6 лет;
 - г) 7 лет.
2. Сян – это древнекитайское учебное заведение, ...
 - а) где обучали военному делу;
 - б) возникшее на месте прибежищ престарелых;
 - в) где обучали музыке;
 - г) где обучали иероглифическому письму.
3. Кто их философов Древней Греции считал, что «воспитание ведет к обладанию тремя дарами: хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать»?
 - а) Гераклит;
 - б) Демокрит;
 - в) Платон;
 - г) Аристотель.
4. Кто из древних мыслителей высказывал уверенность в положительных основах человеческой природы?
 - а) Сенека;
 - б) Цицерон;
 - в) Плутарх;
 - г) Квинтилиан.
5. Христианская педагогическая мысль раннего европейского средневековья главную цель воспитания видела в ...
 - а) подготовке человека к загробной жизни;
 - б) спасении души человека;
 - в) подготовке к военной карьере;
 - г) обретении независимости личности человека.
6. Кто из схоластов полагал, что знание – это результат самостоятельной работы?
 - а) Фома Аквинский;
 - б) Абельяр;
 - в) Алкуин;
 - г) Н.Кассиодор.
7. «Народный проповедник», «отец сирот», жизненным кредо которым было: «Все для других, ничего для себя»:
 - а) И.Ф. Герbart;
 - б) Ф. Фребель;
 - в) Ф. Дистервег;
 - г) И. Песталотти.
8. А.Ф.Дистервег был основоположником принципа ...
 - а) дополнительности обучения и воспитания;
 - б) незавершенности воспитания;
 - в) природосообразности;
 - г) гуманизации.
9. Кто из представителей зарубежной педагогики предложил периодизацию развития детского интеллекта?
 - а) П.Наторп;
 - б) Ж.Пиаже;
 - в) Ален;
 - г) Э.Дюркгейм.
10. Кто из представителей отечественной педагогики настаивал на организации учебно-воспитательной учреждений, где детям предоставлена полная свобода действий?
 - а) К.Н.Вентцель;
 - б) С.Т.Шацкий;
 - в) П.П.Блонский;
 - г) Л.С.Выготский.

Вариант № 5

1. Тип воспитания и обучения в Древней Индии:
 - а) общинный;
 - б) религиозный;
 - в) традиционный;
 - г) семейно-сословный.
2. Первые заведения в Месопотамии, где готовили писцов, назывались ...
 - а) Домами папирусов;
 - б) Домами писцов;
 - в) Домами табличек;
 - г) Книгохранилищами.
3. Кто из римских мыслителей считал, что «полноценного образования достойны немногие, большинство же нуждается в хлебе и зрелищах»;
 - а) Сенека;
 - б) Цицерон;
 - в) Плутарх;
 - г) Квинтилиан.
4. Кто из древних мыслителей целью образования видел в развитии человеком тела, желаний и разума в гармонии с нравственными и интеллектуальными добродетелями?
 - а) Платон;
 - б) Демокрит;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
5. Возникшая в IX веке схоластика опиралась на философию ...
 - а) Сократа;
 - б) Платона;
 - в) Аристотеля;
 - г) Демокрита.
6. Кто из представителей эпохи Возрождения предлагал идеал гуманистического воспитания, в центре которого духовное и телесное развитие личности?
 - а) Ф.Рабле;
 - б) М.Монтень;
 - в) Э.Роттердамский;
 - г) Х.Л.Вивес.
7. Основатель научной педагогики в России, опирающийся на идею народности, «учитель русских учителей»:
 - а) К.Д. Ушинский;
 - б) Н.И. Пирогов;
 - в) Н.А. Добролюбов;
 - г) Н.Г Чернышевский.
8. Кто из русских мыслителей XIX века идеалом нравственного воспитания видел в христианской религии?
 - а) К.Д. Ушинский;
 - б) Н.И. Пирогов;
 - в) Н.А. Добролюбов;
 - г) Н.Г Чернышевский.
9. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения «Сеттльмент» и «Бодрая жизнь» созданы ...
 - а) К.Н.Вентцелем;
 - б) С.Т.Шацким;
 - в) П.П.Блонским;
 - г) Л.С.Выготским.
10. Кто из представителей отечественной науки создал концепцию культурно-исторического развития психики?
 - а) К.Н.Вентцель;
 - б) С.Т.Шацкий;
 - в) П.П.Блонский;
 - г) Л.С.Выготский.

Вариант № 6

1. Сюй – это древнекитайское учебное заведение, ...
 - а) где обучали военному делу;
 - б) возникшее на месте прибежищ престарелых;
 - в) где обучали музыке;
 - г) где обучали иероглифическому письму.
2. Основным методом воспитания в Месопотамии являлся ...
 - а) пример старших;
 - б) физическое наказание;
 - в) рассказ;
 - г) наказ.
3. Вершиной образования, по Квинтилиану, в Древнем Риме считалось:
 - а) овладение искусством оратора;
 - б) совершенство физическое и духовное;
 - в) философское образование;
 - г) исполнение гражданских обязанностей в соответствии с общественными нормами.
4. Кто из мыслителей перво-степенное значение придавал общественному воспитанию?
 - а) Платон;
 - б) Демокрит;
 - в) Аристотель;
 - г) Сократ.
5. Кто из представителей эпохи Возрождения признавал, что отрицательное мышление единственно возможным путем познания мира?
 - а) Н.Кузанский;
 - б) Ф.Рабле;
 - в) М.Монтень;
 - г) Э.Роттердамский.
6. Важнейший свидетель быта и воспитания в Средневековой Руси:
 - а) «Домострой»;
 - б) «Пчела»;
 - в) «Послание Геннадия»;
 - г) «Советы отца сыну».
7. Потребность в образованных людях в России в начале XVIII века была вызвана ...
 - а) обострением классовых борьбы;
 - б) укреплением абсолютизма;
 - в) появлением зарубежных научных трудов;
 - г) развитием новых товарно-денежных отношений.
8. Кто из русских мыслителей начала XIX века видел идеал воспитания в удовлетворении естественных стремлений человека?
 - а) Д.И.Писарев;
 - б) Н.Г.Чернышевский;
 - в) Н.А.Добролюбов;
 - г) Н.И.Пирогов.
9. «Устав народных училищ» был принят в ...
 - а) 1786 году;
 - б) 1785 году;
 - в) 1787 году;
 - г) 1789 года.
10. Эмиль Дюркгейм является представителем ...
 - а) социальной педагогики;
 - б) религиозной педагогики;
 - в) философской педагогики;
 - г) экспериментальной педагогики.

Вариант № 7

1. Наибольшее влияние на развитие педагогической мысли в Древнем Китае оказал ...
 - а) буддизм;
 - б) даосизм;
 - в) иудаизм;
 - г) брахманизм.
2. Нравственное обучение в Древнем Египте осуществлялось через ...
 - а) покорность и пассивность;
 - б) физические наказания;
 - в) заучивание морализаторских наставлений;
 - г) физические упражнения.
3. Цель воспитания спартиатов в Древней Греции – это...
 - а) обучение чтению и письму;
 - б) обучение пению в унисон и игре на кифаре;
 - в) начальное образование;
 - г) подготовка членов военной общины.
4. Кто из древних мыслителей считал, что образование должно формировать самостоятельную личность?
 - а) Сенека;
 - б) Цицерон;
 - в) Плутарх;
 - г) Квинтилиан.
5. Важнейший источник сведений о воспитании в Киевской Руси 1096 г.:
 - а) «Изборник Святослава»;
 - б) «Поучения Иоана Златоуса»;
 - в) «Поучение Владимира Мономаха детям»;
 - г) «Притчи Саломона».
6. Главный очаг воспитания и обучения в Киевской Руси осуществляли:
 - а) церковь;
 - б) семья;
 - в) светские школы;
 - г) община.
7. Морская академия в Петербурге была основана по указу ...
 - а) Екатерины II;
 - б) Петра I;
 - в) Елизаветы Петровны;
 - г) Анны Иоанновны.
8. XVIII век в России представлен культурным течением ...
 - а) Возрождения;
 - б) Просвещения;
 - в) Декаданса;
 - г) Реформации.
9. Кто из представителей зарубежной педагогики является автором концепции о стадиях цивилизаций и коллективных представлений?
 - а) П.Наторп;
 - б) Ж.Пиаже;
 - в) Ален;
 - г) Э.Дюркгейм.
10. Кто из представителей отечественной педагогики настаивал на организации учебно-воспитательной учреждений, где детям предоставлена полная свобода действий?
 - а) К.Н.Вентцель;
 - б) С.Т.Шацкий;
 - в) П.П.Блонский;
 - г) Л.С.Выготский.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: «Владос», 2000. – 432 с.
2. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. – М.: Владос-пресс, 2003. – 400 с.
3. История педагогики в России: Хрестоматия /Сост. С.Ф.Егоров. – М.: Академия, 2002. – 400 с.
4. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли). – М.: Гардарики, 2003. – 603 с.