

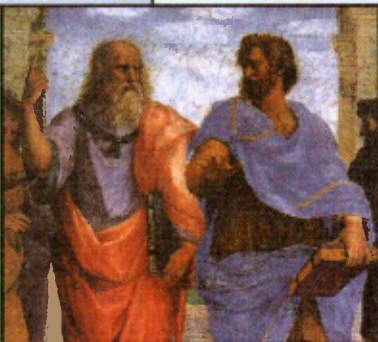
3358492

Высшее профессиональное образование

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ

3-е издание

Учебное пособие



Педагогические
специальности

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ

Под редакцией **З. И. ВАСИЛЬЕВОЙ**

Рекомендовано

*Учебно-методическим объединением по специальностям
педагогического образования в качестве учебного пособия
для студентов высших педагогических учебных
заведений по дисциплине «Педагогика» (Блок ОПД)*

3-е издание, стереотипное



Москва

Издательский центр «Академия»

2006

УДК 37(09)(075.8)

ББК 74.03я73

И 90

Авторы:

И. Н. Андреева (гл. 18), *Т. С. Буторина* (гл. 9—11), *З. И. Васильева* (предисловие, гл. 12—17, 19, 20), *Н. В. Кузнецова* (гл. 8, 16), *К. Д. Радина* (введение, гл. 3, 5, 19), *И. А. Свиридова* (первоисточники к гл. 1, гл. 17), *Н. В. Седова* (гл. 1, 2, 4, 6—8), *В. А. Седов* (первоисточники к гл. 20), *А. В. Теретьева* (первоисточники к гл. 19)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО *В. А. Сластенин*;
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
А. П. Тряпичина;
доктор педагогических наук, профессор *Н. Ф. Радионова*

И 90 **История образования и педагогической мысли за рубежом и в России** : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / *И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева* и др.; под ред. *З. И. Васильевой*. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 432 с.

ISBN 5-7695-3204-1

В пособии раскрыт историко-педагогический процесс развития образования и педагогической мысли с древнейших времен до конца XX в., рассмотрены разные концептуальные подходы к историко-педагогическим явлениям (системный, культурологический, аксиологический); выделены ведущие педагогические идеи, а также пути становления образовательных систем в разные эпохи и интеграционные процессы в педагогической теории и практике.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть полезно студентам средних педагогических учебных заведений, учителям и преподавателям.

УДК 37(09)(075.8)

ББК 74.03я73

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Андреева И. Н., Буторина Т. С., Васильева З. И. и др., 2001

© Андреева И. Н., Буторина Т. С., Васильева З. И. и др., 2005, с изменениями

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2006

ISBN 5-7695-3204-1

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2005

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие «История образования и педагогической мысли за рубежом и в России» подготовлено в соответствии с государственными образовательными стандартами высших педагогических учебных заведений, содержит необходимый объем знаний по теории и истории образования и педагогики в системе педагогических дисциплин.

В пособии при отборе и анализе исторических ретроспектив использованы материалы прошлых и современных источников (хрестоматийный материал, учебные пособия, монографии, статьи, историко-педагогические исследования, диссертации, авторефераты), обновляющих и дополняющих содержание курса. Материал учебного пособия поддерживается хрестоматийными текстами.

Авторы пособия, имея многолетний опыт преподавания теории и истории педагогики, стремились воссоздать реальную картину учебных занятий со студентами, стимулировать их интерес к избранной профессии, к рефлексии собственных возможностей не только в овладении содержанием курса, но и в оценке теоретической, практической и личностной значимости знаний педагогической теории и практики.

Данное пособие написано с позиций педагогической антропологии. Ее основу составляет ориентация на личность человека в разных исторических условиях с учетом времени, места действия, социально-культурных предпосылок развития образования, субкультуры авторов педагогических теорий и взглядов, взаимосвязи государственной политики и общественного движения в образовании и т. д.

Основными принципами построения курса были принципы научности, историзма, преемственности, непрерывности, интеграции и целостности воссоздания историко-педагогической картины мира.

Данное учебное пособие, адресованное студентам, может быть интересно также преподавателям педагогических и непедагогических высших и средних профессиональных учебных заведений.

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ

Во введении дается определение понятия методологии, раскрывается ее содержание и значение. С методологических позиций охарактеризовано понятие воспитания, представлены методологические подходы к историко-педагогическому знанию. В заключение выделены основные блоки историко-педагогического знания, которые требуют методологического обоснования.

Методология обычно определяется как наука *о наиболее общих путях познания действительности*. Она представляет собой в целом философское знание, включающее знание о наиболее общих закономерностях бытия, об отношении бытия и сознания, природе и сущности человека.

Методология имеет и другие определения. Так, вычленив в ней познавательный план, можно определить ее как науку *о путях познания истины*.

Существенны в методологическом аспекте такие проблемы, как сущность бытия, отношение бытия и сознания, познание сущности человека. В диалектико-материалистическом обосновании этих проблем всегда подчеркивалась первичность бытия и вторичность сознания. Такой подход ограничивал значение духовного мира, активности сознания.

В настоящее время исследователи нередко обращаются к идеям таких представителей русской философской и педагогической мысли, как Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин и многие другие, именно потому, что они утверждают значимость духовности, роль сознания, его влияние на развитие человека и общества.

В целом методология выполняет существенные функции в познании, в частности в подходах к различным сторонам развития данной отрасли знания, особенно к социальным.

Эти функции можно определить как системообразующие, объяснительно-оценочные, прогностические.

Опираясь на методологические основания, можно выстроить определенную систему данной области знания, в том числе отражающую подходы тех или других представителей педагогической

мысли к существенным сторонам развития воспитания, причинно-следственным связям в этой системе. Системообразующая функция методологии помогает разработать систему взглядов с учетом ее внутренних опосредований.

Также важны объяснительно-оценочные и прогностические функции методологии, которые реализуются в конкретных историко-педагогических характеристиках и должны служить основанием для их оценки.

Для методологического обоснования историко-педагогического знания чрезвычайно существенно понимание сущности воспитания. Как известно, история педагогики как наука и построенный на ее фундаменте учебный предмет в самом общем виде изучает процесс, закономерности развития теории и практики воспитания в жизни общества. При этом можно считать достаточно оправданным понимание воспитания в широком плане, включающего в себя и обучение, и образование.

Воспитание необходимо рассматривать как явление и социальное, и педагогическое.

Воспитание как процесс происходит в определенных социальных, общественных условиях. Оно тесно связано с историей общественного развития. Если согласиться с очень широким определением воспитания как процесса передачи опыта от одного поколения к другому, то этим доказывается значение воспитания для движения общества, взаимосвязи поколений, овладения молодежью накопленными богатствами цивилизации. Особенно воспитание как социального явления достаточно основательно использовались для рассмотрения его с позиций классового подхода.

Но воспитание это и специфическое психолого-педагогическое явление, ибо центром его выступает человек в своей не только социальной, но и биологической и духовной сущности.

История педагогики как наука и как учебный предмет в течение многих десятилетий в нашей стране имела своим методологическим основанием марксистско-ленинское учение, диалектический и исторический материализм. Такое основание выступало как бесспорное и единственное и реализовалось в научной и учебной литературе при изложении системы педагогических взглядов того или иного педагога прошлого, а также в рассмотрении и оценке практики воспитания, образования, обучения в разные исторические периоды. При этом марксистско-ленинская философия в полной мере реализовала свои системообразующие и особенно объяснительно-оценочные методологические функции, ибо только с этих позиций оценивались мировоззренческие идеи педагогов прошлого, истоки их педагогических взглядов, их место в истории воспитания.

В оценке историко-педагогического процесса, в частности истории воспитания как социального явления, ведущим оставался классовый подход. Сегодня уже доказано, что классовый подход ограничивал все богатство историко-педагогической теории и практики воспитания, приводил к недооценке идей крупнейших педагогов прошлого, к односторонности в изложении их мировоззренческих идей, к обеднению, а нередко необъективности в оценке места и значения тех или других педагогов в историко-педагогическом процессе. Об этом свидетельствует учебная литература по истории педагогики за многие десятилетия.

И все же неправильно было бы оценивать весь советский период развития педагогики только с негативных позиций. При всех трудностях, а нередко и прямых ограничениях и запретах в этот период создавались и издавались учебные пособия по истории педагогики для педагогических учебных заведений, переиздавались труды педагогов прошлого, осуществлялась научно-исследовательская работа, помогающая делать историко-педагогическое знание достоянием широкого круга ученых и практиков. И в этом плане нельзя сбрасывать со счетов имена историков педагогики, таких, как Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаетова, Д. О. Лордкипанидзе, Н. К. Гончаров, А. А. Красновский, М. А. Данилов и многие другие, а также ленинградских ученых — Е. Я. Голанта, Ш. И. Ганелина, Е. И. Зейлигер-Рубинштейна, П. Н. Груздева.

Со времен хрущевской «оттепели» господство официальной идеологии советского периода — марксизма-ленинизма — постепенно утрачивается. Возникает стремление к утверждению духовности, к идейному плюрализму. В философии это проявилось в утверждении понятий духовности, и более конкретно — в неожиданном обращении к раннему Марксу, которое помогло «гуманизировать марксизм», снять его идеологическое давление на развитие человекознания.

Этот процесс в известной мере отразился и в историко-педагогической литературе, когда классовые, идеологизированные оценки развития историко-педагогических идей были несколько смягчены. Однако другие методологические подходы становятся достоянием историко-педагогической науки лишь в последнее десятилетие ушедшего века¹.

В наши дни следует отметить богатство и разнообразие историко-педагогической литературы, в том числе и учебной. Многие авторы связывают конкретное содержание, раскрывающее особенности историко-педагогического процесса, с гуманистическими

¹ См.: Замалаев А. Ф. Лекции по истории русской философии. — СПб., 1999.

основаниями, как бы предлагают читателю под новым углом зрения воспринять все богатство педагогических идей.

Определенной трансформации в наши дни подвергся методологический принцип *классового подхода*. Обоснование современного взгляда на эту проблему содержится в философской и культурологической литературе. Отказавшись от абсолютизации классового подхода, ученые считают, что он имеет право на существование и, пока существуют классы, неизбежен. Клеймить его и противопоставлять общечеловеческим ценностям бессмысленно. Объективная оценка с классовых позиций тех или других сторон педагогических учений, а особенно истории воспитания и образования, предлагается в современной историко-педагогической литературе, при этом она дается в сочетании с другими методологическими основаниями по принципу взаимодополнения.

Чаще всего классовый подход сочетается с *формационным подходом* и служит основанием для уточнения, обоснования тех или других особенностей развития культуры, просвещения, образования в рамках тех или иных формаций.

В историко-педагогическом знании существенным методологическим основанием выступает *цивилизационный подход*¹, который дает возможность привнести социологические предпосылки в оценку развития истории педагогических идей и практики воспитания, обосновать социальными причинами движение, развитие этих феноменов.

В современных условиях определяющим методологическим основанием истории педагогики выступает культурологический подход. Следует иметь в виду, что почти до конца XX в. все ценности, которые определяли цели и сущность воспитания и развития человека, принадлежали двум противоположным системам — миру социализма и миру капитализма. Отсюда и подходы к истории воспитания как противопоставление буржуазной науки и советской в истории педагогики, для которой особенно важным считались доказательства идеологической обусловленности целей, содержания, результатов воспитания, представленных в той или иной педагогической системе. После крушения этой дуполярности и отказа от идеологической обусловленности науки на первый план выходит значение культуры как ведущего основания общественного развития и понимания закономерностей развития историко-педагогической науки. Культурологический подход позволяет увидеть, оценить, представить в изложении все богатство, оригинальность, взаимосвязь социальных и педагогических явлений. Рассмотрение каждой педагогической системы должно строиться с учетом особен-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. — М., 1994.

ностей культуры своего времени, обогащая и утверждая ее значение в педагогической теории и практике.

Для обоснования значимости культурологического подхода важно и то обстоятельство, что человек как субъект воспитания сам выступает как потребитель и носитель культуры. Успешное решение задач воспитания, образования, обучения — важнейшее условие развития культуры в обществе. Определение взаимосвязей между развитием культуры и воспитанием подрастающего поколения в историко-педагогическом процессе — одна из задач истории педагогики и как науки, и как учебного предмета, на что и направлен культурологический подход.

И наконец, культурологический подход основывается на том, что любой представитель педагогической мысли — сам носитель культуры; его становление как личности, тесно связано с особенностями культурного пространства его времени. Учение и деятельность педагогов прошлого безусловно несут на себе печать культуры своих эпох.

В настоящее время наиболее существенным методологическим основанием в истории педагогики можно считать *антропологический подход*. Педагогическая антропология, основы которой в науке заложены К. Д. Ушинским, в современных условиях составляет самостоятельную область педагогического знания. Вместе с тем она должна рассматриваться как методологическое обоснование педагогических явлений и, следовательно, реализовать свои методологические функции, направленные на построение системы в познании историко-педагогического процесса, служить точкой отсчета и критерием в оценке этих систем, раскрытии в них причинно-следственных связей и зависимостей, прогнозировать их значение для развития теории и практики воспитания.

Сущность антропологического подхода определена в «Современном философском словаре»: «...Антропологический принцип означает прежде всего включенность человека в мировой процесс, и потому антропология есть не столько знание о “человеке в себе”, сколько один из инструментов философского осмысления значимости человека в мировом целом и, с другой стороны, смысла мировых процессов в “человеческом измерении”»¹.

Данный подход особенно значим в историко-педагогических исследованиях, в истории педагогики как науке и учебном предмете. Доказывая значимость антропологического подхода при рассмотрении историко-педагогического процесса и опираясь при этом на достаточно широкий круг философских и историко-педагогических источников (Б. М. Бим-Бад, Ш. А. Амонашвили, П. С. Гуре-

¹ Современный философский словарь. — М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996. — С. 21.

вич, Г. Б. Корнетов, Л. М. Лузина, А. И. Пискунов, А. А. Корольков и др.), можно вычленил такие существенные его стороны:

— концентрация внимания на человеке как базовой ценности, цели воспитания, целостности с выходом на структуру личности и соотношение отдельных сторон ее развития;

— ориентация на особенности человека, его духовного развития в той или иной педагогической системе или на тех или других этапах исторического процесса;

— конкретизация проблемы развития человека с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов;

— реализация гуманистической направленности педагогического знания;

— выход на значимость диалога как необходимого и достаточного условия гуманистической направленности воспитательного процесса, представленного в той или иной системе.

Антропологический подход в единстве с культурологическим помогает представить историко-педагогическое знание во всех аспектах его субъектности, особенности детства, его значение в истории человеческой жизни и в развитии культуры общественных отношений. Для развития историко-педагогического знания характерны возвышение детства, бережность, а в некоторых педагогических системах — особая трепетность отношения к нему. Стоит посмотреть с этих позиций на ведущие идеи представителей свободного воспитания, а также И. Г. Песталоцци, И. И. Бецкого, К. Д. Ушинского и др.

Универсальность диалога как общей направленности системы — одна из ее существенных гуманистических характеристик.

С позиций антропологического подхода как методологического основания можно в полной мере понять и представить различные особенности педагогических идей и практики прошлых времен. Здесь может быть реализована объяснительно-оценочная функция методологии, позволяющая понять, исходя из общих закономерностей, почему в определенный период мировой истории выдвигаются на первый план проблемы человека как предмета воспитания, как активного мыслящего субъекта, а в другие исторические периоды, наоборот, всячески подчеркивается подчинение человека идеям своего класса, идеологическим требованиям той эпохи, в которую он живет.

Особенно значима *прогностическая функция* методологии, реализуемая на основе антропологического подхода. Она способствует прогнозу и оценке роли и значения данной педагогической системы в развитии, движении теории и практики, ее востребованности или забвения будущими поколениями ученых и практиков в области воспитания.

В методологическом обосновании истории педагогического знания безусловно важным является его *мировоззренческий план*, который предполагает решение каким-либо представителем педагогической мысли фундаментальных вопросов основ бытия человека, таких, как значение духовности, смысл и цель его жизни. Каждый представитель педагогической мысли непременно подходил к этим вопросам с мировоззренческих позиций.

В недалеком прошлом в педагогической науке в нашей стране предполагалось, что единственно верной основой для их решения выступает диалектико-материалистическая философия, утверждающая первичность бытия и вторичность сознания. И те, кто исходил из других предпосылок — приоритета духовного, активности сознания — подвергались критике, их взгляды объявлялись ошибочными.

В современных условиях отчетливо обозначился вполне оправданный плюрализм в оценке мировоззренческих оснований в истории педагогики, отсутствует стремление оценивать их по критерию соответствия материалистической концепции, что способствует более глубокому пониманию мировоззренческих оснований во взглядах того или иного педагога. Не стоит забывать, например, что идеалистические концепции воспитания способствуют выходу на духовность человека, признанию его самоценности как духовного существа¹.

В методологических подходах в истории педагогики чрезвычайно значима роль *религии*. В определенные исторические периоды религия оказывала огромное влияние на педагогическую мысль и практику воспитания. Поэтому необходимо оценивать ее роль и значение как закономерного фактора в развитии человеческого общества, его культуры, а не как ошибки и заблуждения самых разных педагогов.

Как же проявляется религия в истории педагогической мысли и практике воспитания?

В о - п е р в ы х, религия проявляет себя как идеологическая основа жизни общества, обнаруживается при этом ее связь с общественной идеологией, с господствующими в данном обществе идеологическими принципами и установками. Она может проявляться и как идеологическое мировоззренческое основание. Религиозное мировоззрение — это существенная характеристика в системе историко-педагогических учений целого ряда педагогов.

В о - в т о р ы х, религия зачастую является основой нравственного сознания общества и нравственного поведения человека. Требования к поведению человека, с одной стороны, и его отношение к действительности, к людям, самому себе, — с дру-

¹ См.: *Битинас Б. П.* Введение в философию воспитания. — М., 1996.

гой, — одна из самых характерных особенностей всякой религии.

Наиболее ярко влияние религии на общественную мораль выражено в христианстве. «Христианство — это не столько религия об устройстве мироздания и общества, сколько религия о том, как жить человеку, о смысле человеческого бытия, о совести, долге, чести и т. д.»¹. Важно подчеркнуть, что в христианстве моральные нормы, в отличие от ряда других религий, представлены не в запретительном плане — «так поступать нельзя», а в положительном — «поступай именно так». Нравственные заповеди христианства обращены к совести человека. Все это находит отражение в педагогических системах.

В-третьих, огромно влияние религия через религиозную культуру. Объективно она является частью мировой культуры в виде величайших памятников религиозной архитектуры, искусства, литературы и т. д. В субъективном плане религиозная культура реализуется в содержании ряда педагогических учений и отражается в подходах к воспитанию, образованию, обучению.

В-четвертых, в связи с тем что высшие церковные чины состоят в определенных отношениях с государственной властью, с представителями правящих кругов, это безусловно находит отражение в педагогических учениях и проявляется нередко достаточно противоречиво.

В заключение выделим те наиболее значимые в педагогических учениях прошлого блоки, которые требуют методологического обоснования.

Таких блока четыре в любом педагогическом учении.

Первый блок — *цели воспитания*, которые обычно в педагогических учениях связаны с социальными основаниями. В них наиболее непосредственно реализуются философские идеи, мировоззренческие установки данного педагога. Методологические подходы помогут объяснить идеологические основания целей, поставленных данным педагогом. Здесь возможна опора на формационный и цивилизационный подходы, возможны здесь и оценки с позиций классового подхода в характеристике взглядов педагога.

Второй блок историко-педагогического знания, опирающийся на методологические основания, включает проблему *движущих сил, источников развития*. У значительного числа педагогов прошлого эта проблема рассматривается как *принцип природосообразности*. При этом в педагогических учениях задействована диалектика природного и социального. И здесь особенно важна объяснительно-оценочная функция методологического знания, которая помогает по-

¹ Введение в культурологию / Сост. Е. В. Попов. — М., 1996.

нять глубину и значимость для формирования взглядов данного педагога учения о движущих силах развития человека как единстве принципов природосообразности и культуросообразности.

Третий блок историко-педагогического знания, для которого важны методологические основания, — это *содержание и организация образования и обучения*. Здесь в полной мере может быть задействован культурологический подход, который обеспечивает связи конкретных, чаще всего дидактических взглядов в учении данного педагога с общим процессом развития культуры.

Четвертый блок историко-педагогического знания, для которого важны методологические основания, — это проблемы *нравственного воспитания*. Его субъектный план непосредственно связан с отношениями к человеку, к признанию его ценности, что предполагает также выход на роль, место в педагогическом процессе личности учителя, его отношения к ребенку — принятия (или непринятия) прав ребенка на самоутверждение, свободу. И здесь, в этом блоке педагогических учений в полной мере может и должен быть реализован антропологический подход, который и помогает оценить все богатство педагогических идей того или другого педагога с гуманистических позиций.

Итак, история педагогики как науки и построение на ее основе соответствующего учебного предмета предполагает опору на все богатство современного методологического знания. Свобода выбора этих методологических оснований, понимание их значения для большей обоснованности в изложении конкретного историко-педагогического знания — все это создает новые возможности для связей истории педагогики как учебного предмета с современной наукой об историко-педагогическом процессе.

Раздел I

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ до XVII в.

1. НАСЛЕДИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ ДРЕВНОСТИ. ИСТОРИЯ ДРЕВНЕЙШИХ ШКОЛ НА ЗЕМЛЕ

Шумерские школы. Месопотамия • Школы Древнего Египта •
Школы Древней Индии • Буддийские школы • Школы Китая

Сегодняшний день нельзя понять вне связи со вчерашним и, следовательно, с давно прошедшим...

С. Л. Франк

Когда же появилась школа? В Средние века, в Древней Греции, Риме или Египте, а может быть, еще раньше? Казалось бы, какая школа без учителя, который научит читать, писать, считать? А что если сам «учитель» понятия не имеет о грамоте? Такое было. Еще у *древнейших людей* (1,5 млн — 200 000 лет до н. э.) старый человек, накопивший за его долгую жизнь знания, становился мудрым советчиком в общественных делах. Трудовые навыки накапливались постепенно, ими нельзя было овладеть сразу. Старшее поколение делилось с молодежью опытом, который само приобрело от предшествующих поколений. И, несмотря на то, что в эту эпоху обучение еще было очень примитивным, именно оно явилось предпосылкой и основой преемственности поколений, оно было необходимо для развития производства, культуры и цивилизации. Простейшее обучение младших старшими является частным проявлением общего закона взаимопомощи между поколениями.

Крупнейшим явлением духовной жизни людей на протяжении всего периода формирования человечества была речь. Уже в эпоху древнейших людей язык обогащался количественно. Но только появление *Человека Разумного* (100 000 лет назад) открыло перед языком возможности дальнейшего развития.

Развитие речи, а затем и письменности, о которой речь пойдет дальше, определяет развитие процесса обучения, именно поэтому необходимо показать взаимообусловленность возникновения школ и письменности на Земле.

При первобытно-общинном строе уже учили детей. С ранних лет их приучали жить по тем правилам, которые были приняты в той или иной общине. Когда проходило раннее детство, мальчики познавали искусство охоты, рыболовства и ведения войны, а девочки учились прясть и ткать, шить одежду, готовить пищу. Многие навыки и умения, например владение оружием и орудиями, подростки приобретали в игре.

В охотничьих племенах члены общины делились на детей, людей зрелого возраста и стариков. Переход из одной группы в другую осуществлялся посредством обряда посвящения — инициации. Наиболее важным из этих обрядов посвящения являлся обряд, выполняемый при наступлении половой зрелости. В ту эпоху возраст еще не был достаточным основанием для того, чтобы подросток стал полноправным членом общины. Сопричастными к тому, его мифической и мистической сущности делали молодых людей обряды и церемонии. Во время инициации в некоторых общинах посвящаемых лишали сна, пищи, подвергали бичеванию, вырыванию зубов, кровопусканию, испытанию огнем, укусам ядовитых муравьев и т. д. Помимо вышесказанной, главной, цели инициации одним из мотивов этих испытаний было стремление удостовериться в храбрости и выносливости посвящаемых.

Первобытные люди считали, что при обряде посвящения человек умирает и рождается вновь. Это одна из концепций, которая при дальнейшем развитии человеческого общества легла в основу всей истории религии.

Первые очаги культуры возникли на берегу Персидского залива в *Древней Месопотамии* (Междуречье). Именно здесь, в дельте Тигра и Евфрата, в IV тысячелетии до н. э. жили шумеры (интересно, что только в XIX в. выяснилось, что в низовьях этих рек люди жили еще задолго до ассирийцев и вавилонян); они построили города Ур, Урук, Лагаш и Ларса. Севернее жили семиты-аккадцы, главным городом которых был Аккад.

В Месопотамии успешно развивались астрономия, математика, агротехника, были созданы оригинальная письменность, система нотной грамоты, изобретены колесо, монеты, процветали различные искусства. В древних городах Месопотамии разбивали парки, воздвигали мосты, прокладывали каналы, мостили дороги, строили роскошные дома для знати. В центре города возвышалось культовое здание-башня (зиккурат). Искусство древних народов может показаться сложным и загадочным: сюжеты произведений искусства, приемы изображения человека или события,

представления о пространстве и времени были тогда совершенно иными, чем теперь. Любое изображение содержало в себе дополнительный смысл, выходящий за рамки сюжета. За каждым персонажем стеной росписи или скульптуры стояла система абстрактных понятий — добро и зло, жизнь и смерть и т. д. Чтобы выразить это, мастера прибегали к языку символов. Символикой наполнены не только сцены из жизни богов, но и изображения исторических событий: их понимали как отчет человека перед богами.

В начальный период возникновения письменности в Шумере покровительницей писцов считалась богиня урожая и плодородия Нисаба. Позднее аккадцы создание писцового искусства приписывали богу Набу.

Письмо возникло, как полагают, в Египте и Месопотамии примерно одновременно. Обычно изобретателями клинописи считают шумеров. Но сейчас уже накопилось много свидетельств того, что шумеры заимствовали письмо у своих предшественников в Месопотамии. Однако именно шумеры развили это письмо и поставили его в широких масштабах на службу цивилизации. Первые клинописные тексты относятся к началу второй четверти III тысячелетия до н. э., а через 250 лет была создана уже развитая система письменности, и в XXIV в. до н. э. появляются документы на шумерском языке. Аккадский язык в Месопотамии применяется, начиная с первой половины III тысячелетия, когда аккадцы заимствовали от шумеров клинопись и стали широко пользоваться ею. В последней четверти III тысячелетия были составлены древнейшие известные науке двуязычные словари (шумеро-аккадские).

Основным материалом для письма со времени возникновения письменности и по крайней мере до середины I тысячелетия служила глина. Инструментом для письма служила тростниковая палочка (стиль), углом среза которой вдавливали знаки на влажную глину. В I тысячелетии до н. э. в Месопотамии в качестве материала для письма начали пользоваться также кожей, привозным папирусом и длинными узкими (3—4 см шириной) дощечками с тонким слоем воска, на котором писали (вероятно, тростниковой палочкой) клинописью.

Цивилизации древнего Ближнего Востока оставили нам записи трех типов:

— тексты, фиксирующие информацию для использования ее в будущем (административные распоряжения, законы, священные каноны, анналы и научные тексты);

— записи, передающие факты на синхронном уровне (письма, царские указы и публичные объявления);

— «церемониальные записи» (погребальные надписи; название предложено А. Оппенхеймом) [14].

Центрами писцового дела были храмы. По-видимому, шумерская школа и возникла как придаток храма, но со временем отделилась от него, появились храмовые школы.

Вероятно, уже к середине III тысячелетия по всему Шумеру было много школ. В течение второй половины III тысячелетия шумерская школьная система процветала, и от этого периода сохранились десятки тысяч глиняных табличек, тексты ученических упражнений, выполненных в процессе прохождения школьной программы, списки слов и разных предметов, глагольные парадигмы и переводы с шумерского языка на аккадский.

Р. Гиршман раскопал в Сузах здание школы первой половины II тысячелетия. В одном углу стоял чан, в котором месили глину для изготовления табличек. Там же находился и глиняный кувшин, в него бросали как мусор исписанные учениками таблички. Сохранившиеся таблички представляют самые начальные этапы обучения, когда ученики проводили лишь линии. По мнению Р. Гиршмана, эта школа (если только ее отождествление верно) была частной, а не храмовой.

Все найденные при раскопках школьные помещения были рассчитаны на небольшое число детей. Судя по величине двора, где предположительно велись занятия в одной урской школе, там могло поместиться 20—30 учеников. Необходимо отметить, что классов не было, старшие и младшие учились вместе.

Школа носила название *e dubba* (по-шумерски «дом таблички») или *bit tuppim* (по-аккадски с тем же значением). Учитель по-шумерски назывался *ummea*, ученик по-аккадски, по-видимому, *talmidu* (от *tamadu* — «учиться»).

Шумерская школа, как и в более поздние времена, готовила писцов для хозяйственных и административных нужд, прежде всего государственного и храмового аппарата.

О том, каким был школьный уклад и каким его хотели видеть, говорят таблички «Восславление искусства писцов», найденные на развалинах Ниневии — столицы Ассирии. В них говорилось: «Истинный писец не думает о хлебе насущном, а сосредоточен на своем труде. Прилежание выводит ученика на дорогу богатства и благополучия» [17*]¹.

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

¹ Здесь и далее знаком «*» даются ссылки на литературу в конце пособия.

Во время раскопок в Ниппуре, Сиппаре, Уре и Уруке в слоях II тысячелетия были найдены остатки зданий, которые считаются школьными помещениями. Они по плану не отличаются от окружающих домов. По мнению С. Н. Крамера, это предположение ошибочно, поскольку единственным основанием для отождествления этих зданий со школами послужил тот факт, что в первых обнаружили много табличек [12]. Однако школьные помещения вряд ли строились по особым планам и отличались от обычных домов. Скорее всего школы располагались в домах, принадлежавших директорам этих школ.

При раскопках в Мари в 1934 г. были найдены две комнаты, датируемые рубежом XVIII—XVII вв. до н. э.; их можно более или менее уверенно считать школьными помещениями. В них, в частности, сохранилось несколько рядов скамей из обожженного кирпича, на которых могли сидеть один—два или четыре человека.

Программа обучения была светской, а религиозное образование и спорт, по-видимому, не входили в систему школьных занятий. Нет также каких-либо указаний на обучение в школе иностранным языкам, кроме, конечно, шумерского. Однако школьники изучали отдельные хурритские, касситские и эламские глоссы.

О программе школьного образования дают представление прежде всего гимны шумерского царя Шульги (2093—2046 до н. э.) и так называемый экзаменационный текст А старовавилонского периода. Судя по гимнам Шульги, у шумеров идеалом образования считалось полное владение письмом, искусством певца и музыканта, умение выносить разумные и законные решения, а также разбираться в жертвоприношениях богам. В упомянутом экзаменационном тексте, составленном в форме диалога между учеником и учителем, содержится перечень всего того, чему ученик должен был выучиться в школе. В их числе названы четыре арифметических действия, умение измерять поля, распределять рациона, делить имущество, владеть искусством пения и игры на музыкальных инструментах. Далее говорится о необходимости владения специальными знаниями, а именно разбираться в тканях, металлах, растениях и т. д. Особо оговаривается, что ученик должен знать терминологию нескольких профессиональных групп: жрецов, ювелиров, пастухов и корабельщиков. Судя по другим данным, в школах учили также юридической терминологии и умению запечатывать документы. В школах изучали также «Законы Хаммурапи» — свод правил жизни и воспитания детей.

Учащиеся жили дома, и школ типа интернатов не существовало. Ученик посещал школу ежедневно от восхода солнца до заката. Утром, прибыв в школу, ученик изучал табличку, которую он приготовил в предыдущий день. После этого «старший брат» (младший учитель) готовил новую табличку, которую затем ученик

копировал и изучал. Потом «старший брат» и «отец школы» («ум-миа», т. е. знающий человек, учитель; это фактически директор школы) просматривали копию таблички ученика. Сами ученики делились на младших и старших «детей» эдуббы.

Один из клинописных документов (II тысячелетие до н. э.) позволяет восстановить учебный день обучавшихся в эдуббе:

— Школьник, куда ты ходишь ежедневно? — спрашивает учитель.

— Я хожу в школу, — отвечает ученик.

— Что ты там делаешь?

— Я делаю свою табличку. Ем завтрак. Мне задают устный урок. Мне задают письменный урок. Когда занятия кончаются, я иду домой и вижу своего отца. Я рассказываю отцу о моих уроках, и отец мой радуется. Когда просыпаюсь утром, то вижу свою мать и говорю ей: «Скорей дай мне мой завтрак». Я иду в школу. В школе надзиратель спрашивает: «Почему ты опаздываешь?». Испуганный и с бьющимся сердцем вхожу я к учителю и кланяюсь ему почтительно [17*].

Постепенно учебные тексты заметно расширились и превращались в более или менее стабильные учебные пособия, принятые во всех школах Шумера. Так, таблички с первыми методическими пособиями — словарями и хрестоматиями — изготовлены в Шумере в III тысячелетии до н. э. Они содержали фольклорные поучения, наставления, назидания, что должно было облегчить процесс обучения.

Также в таких пособиях приводятся списки названий деревьев и тростников; всевозможных живых существ (животных, насекомых и птиц); стран, городов и селений; камней и минералов. Остановимся чуть подробнее на обучении математике.

Литературные сочинения, в которых ученые писцы говорят о своем обучении, дают сведения о занятиях математикой. Писцы хвастают, что их обучали «умножению, обратным дробям, коэффициентам и подведению итогов, административной отчетности, тому, как составлять все виды платежных документов, как делить собственность и определять границы участков» [9].

Источниками математических знаний были математические таблицы и «проблемные тексты». С помощью таблиц производились умножение и деление, извлечение корней, перечислялись квадраты и кубы, «экспоненциальные функции», нужные для вычисления сложных процентов. В «проблемных текстах» либо излагалась задача, с приведением основных фактов и цифр, описанием затем шаг за шагом способа ее решения, либо содержалось большое количество задач без указания решений. Эти задачи давались в порядке от простых к сложным и чрезвычайно утонченным. На каком языке велось обучение в школах? На этот счет существуют разные мнения. Шёберг считает, что ученики, возможно, начина-

ли образование на аккадском языке, но в старших классах продолжали его на шумерском. Но И. М. Дьяконов отвергает такое мнение, считая, что все преподавание, кроме математики, велось только по-шумерски. Из Ура сохранилась первая пропись для ученика, составленная по-шумерски.

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

Обучение было основано на бесконечных повторениях. Учитель разъяснял ученикам тексты и отдельные формулы, устно комментируя их. Записанная табличка много раз повторялась, пока ученик не запомнил ее. По мнению Ландсбергера, в ранние периоды истории Месопотамии преобладала живая традиция и поэтому не было надобности в библиотеках. Понятие диктанта, как он полагает, появилось довольно поздно, когда были засвидетельствованы выражения «диктовать» и «писать диктант». Экзамены не упоминаются. Но экзаменационный текст А указывает на частный опрос ученика, который носил характер экзамена. Возможно, гарантией хорошего образования служило имя самого учителя.

Зарождались и иные методы обучения: беседы учителя с учеником, разъяснение учителем трудных слов и текстов. Использовался прием диалога-спора, причем не только с преподавателем или одноклассником, но и с воображаемым предметом. При этом ученики делились на пары и под руководством учителя доказывали, утверждали, отрицали и опровергали те или иные суждения. Вот как преподаватель предлагает ученику вести беседу: «Я желаю спрашивать тебя, поэтому говори со мной. Я желаю говорить с тобой, поэтому отвечай мне. Если ты не будешь спрашивать меня, то я спрошу тебя. Если ты не будешь отвечать мне, то я спрошу: “Почему ты не отвечаешь мне?..”» [17*].

Как полагают, учитель получал жалованье из суммы взносов, собранных с родителей учащихся в качестве платы за обучение. Шнейдер, исследовав несколько тысяч хозяйственных и административных документов, написанных около 2000 г. до н. э. приблизительно 500 писцами, показал, что отцы последних были наместниками, начальниками городов, жрецами, писцами и другими состоятельными людьми. Очевидно, что преобладающее число учащихся шумерских школ происходило из привилегированных и обеспеченных семей, а бедные не могли позволить себе продолжительное платное образование. По мнению Ветцольдта, хотя хорошее образование было доступно почти исключительно выходцам из высших и средних слоев населения, тем не менее не существовало замкнутой кастовой системы отбора в школу. По свидетель-

ству приводимых им текстов, иногда образование получали сыновья бедных людей и даже рабы. Например, известны по меньшей мере три писца, которые вышли из среды ремесленников. Кроме того, мать одного писца была пленной, и, вероятно, он сам также принадлежал к рабскому сословию, ибо о его освобождении от такого статуса ничего не говорится. Ветцольдт полагает, что это может свидетельствовать о получении образования одаренным ребенком-рабом. Наконец, в сборнике юридической лексики приводятся примеры, когда подкинутый ребенок, который «не знал своего отца и матери» и был подобран на улице, мог быть отдан усыновителем в школу. Как отмечает Ветцольдт, бедные писцы со скромным жалованьем скорее всего сами учили своих сыновей.

В школе царил суровая палочная дисциплина. По свидетельству текстов, учеников били на каждом шагу: за опоздания на урок, за разговоры во время занятий, за вставание без разрешения, за плохой почерк и т. д. Яркий этому пример — сохранившаяся табличка, на которой один из учеников жаловался на свою судьбу.

Аккадский текст из Элама содержит интересные сведения о порке детей в школе. Высокопоставленный эламский чиновник, которому во время правления царя Индатту II (около 1900 до н. э.) была подчинена школа, получил жалобу (вероятно, от родителей учеников) о том, что некий Турукузу, директор школы, бьет учеников. Чиновник распорядился не бить учеников [7]. Однако это пока единственный известный случай, запрещающий палочную систему в школе.

Образовательные учреждения впитали традиции патриархально-семейного, ремесленного воспитания и ученичества. В шумерском «Сказании о сотворении мира» и «Законах Хаммурапи» подчеркнуто, что воспитание является родительским долгом. Как следует, например, из «Кодекса Хаммурапи», за подготовку сына к жизни и научение его ремеслу отвечал прежде всего отец.

В шумерском произведении «О непутевом сыне» отец упрекает своего сына в нежелании следовать профессии родителя (известно, что в ряде случаев искусство писцов передавалось в семье из поколения в поколение) и увещевает его заниматься прилежно, не слоняться по улицам, брать пример с достойных учеников.

В другом шумерском произведении рассказывается о том, что по просьбе сына, считавшегося плохим учеником и поэтому часто подвергавшегося физическим наказаниям, отец пригласил учителя в гости, желая его задобрить. Учителя посадили на почетный стул, угостили ужином и одарили ценным подарком, после чего он начал восхвалять мальчика как способного и прилежного ученика.

В экзаменационном тексте А бывший ученик обвиняет учителя в том, что тот его ничему не обучил, хотя он посещал школу с детства до зрелого возраста. На это учитель отвечает: «Ты уже зрелый мужчи-

на и [уже] близок к старости. [Однако], подобно старому ослу, тебя невозможно обучить чему-либо. Время твое прошло, как у иссохшего зерна... Но еще не поздно: если ты будешь учиться все время, днем и ночью, послушно и без надменности, если ты будешь слушаться товарищей и учителей, то ты еще можешь стать писцом» [7].

В материале, посвященном первым школам, будет уместно упомянуть и о библиотеках как кладези месопотамской культуры, которые создавались при школах.

В центрах древней культуры — Уре, Ниппуре, Вавилоне и других городах Двуречья, — начиная со II тысячелетия до н. э., в течение многих столетий в школах создавались коллекции литературных и научных текстов. Богатые частные библиотеки имели многочисленные писцы г. Ниппура. В этом городе раскопан квартал, который служил культурным центром всей Месопотамии в течение 1500 лет. Существенной частью подготовки к писцовой деятельности считалось умение верно копировать тексты, отражавшие основные направления письменной традиции (об этом уже говорилось выше). Поэтому в больших городах, где было много писцов, возникли обширные частные библиотеки, отражавшие вкусы их владельцев. Желание сохранить письменную традицию было в высшей степени характерно для месопотамской цивилизации.

Самой значительной библиотекой в древней Месопотамии была библиотека царя Ашшурбанапала (668—627 до н. э.) в его дворце в Ниневии. Она была найдена в 1853 г. Х. Рассамом под огромным холмом около деревни Куянджик, на левом берегу реки Тигра. Библиотека была подобрана заботливо и с большим умением. Писцы снимали копии с книг, хранившихся в официальных и частных коллекциях древних городов Вавилонии и Ассирии, или собирали книги сами.

Библиотека Ашшурбанапала была не только крупнейшей для своего времени, но и первой в мире систематически подобранной и в определенном порядке размещенной библиотекой. Многие книги были представлены в библиотеке в нескольких экземплярах, некоторые даже в пяти-шести; таким образом, несколько человек одновременно могли читать один и тот же текст. Серийные тексты, продолжавшие друг друга, состояли из многих табличек одинакового размера. Некоторые серии включали до 40, а иногда даже больше 100 табличек. Составление таких серий диктовалось необходимостью собрать в одном месте всю доступную информацию по тому или иному предмету. На каждой табличке стоял номер «листа», чтобы после использования его можно было положить на место. Литературные тексты сопровождалась колофонами, которые соответствуют титульным листам наших книг. На «листах» глиняных книг стоял библиотечный штамп со словами: «Дворец Ашшурбанапала, царя Ассирии, царя четырех стран света».

Книги были классифицированы по определенным темам и располагались на полках, которые не сохранились, так как библиотека помещалась на втором этаже и обвалилась при разрушении Ниневии в 612 г. до н. э. Поиски нужного произведения облегчали этикетки, привязанные бечевками к табличкам и указывающие на содержание, названия серий и количество табличек в каждой серии. Это были своего рода каталоги.

Из шумерских текстов около 2000 г. до н. э. известна лишь одна единственная женщина, которая была писцом. Засвидетельствовано также несколько случаев, когда в Сиппаре при обители жриц в старовавилонское время женщина (не жрица) была писцом. В одном новоассирийском тексте упоминается «шесть арамейских писцов-женщин». В оракуле времени Ашшурбанапала говорится о тексте, который мог быть написан женщиной. В ряде случаев сохранилась переписка между мужьями и женами, но нельзя сказать с полной уверенностью, кто в действительности писал эти письма. Например, Лычковска, издавшая переписку Ламасси с ее мужем Пушукеном, известным канишским жрецом, считает, что она была неграмотна и пользовалась услугами писца. Но значит, что был некто, посвященный во все деловые секреты купеческого дома и тем не менее ни разу не упомянутый в самой переписке. По мнению И. М. Дьяконова, это маловероятно, скорее всего Ламасси и другие купеческие жены были грамотны.

Безусловно, в Месопотамии во все периоды в школах обучались лишь мальчики. Единичные случаи, когда женщины получали образование, можно объяснить тем, что они учились дома у своих отцов-писцов.

Лишь небольшая часть писцов, окончивших школу, могли или предпочитали заниматься преподавательской и научной работой. Большинство же после завершения обучения становились писцами при дворе царей, в храмах и гораздо реже в хозяйствах богатых людей. Очевидно, были также писцы, нигде не служившие и зарабатывавшие своими профессиональными знаниями.

Рассмотрев свидетельства текстов, относящихся к 2164—2003 гг. до н. э., Ветцольдт пришел к следующим выводам. В Шумере писцы были заняты во всех сферах общественной жизни и экономики. Для этого времени засвидетельствовано около 40 обозначений функций лиц с образованием писца, которые можно объединить в шесть групп:

— в области государственного управления писцы занимали должности чиновников высокого ранга — энси и суккала, наместников городов, судей и т. д. и в храмовом управлении они были жрецами некоторых категорий;

— в сфере полеводства и садоводства писцы могли стать надзирателями и надсмотрщиками;

— в области скотоводства писцы функционировали как надзиратели;

— в области ремесла в основном были надсмотрщиками;

— в сфере транспорта были главным образом корабельщиками;

— в счетоводном деле становились сборщиками податей и т. д.

Писцовое образование открывало доступ к различным постам, в том числе и к самым высоким. Но возможности служебного продвижения зависели не только от способностей и прилежания самих писцов, но и от экономического и социального положения их родителей, от тенденции к превращению различных должностей в наследственные. Судя по данным исследований, большинство писцов занимались своей профессиональной работой по 20 лет и более. По мнению Ветцольдта, если писцы начинали служить в возрасте от 18 до 40 лет, то они обычно умирали между 50—75 годами [7].

По мнению Ландсбергера, в древней Месопотамии только в период III династии Ура и в старовавилонское время (VI—IV вв. до н. э.) существовали школы, затем образование попало в руки отдельных семей, передававших писцовые знания в течение столетий от отца к сыну. Шёберг также считает, что *edubba* в качестве образовательного учреждения исчезла к концу старовавилонского периода, и после этого появляются писцовые семьи, часть которых специализировалась на сочинении или редактировании литературных текстов.

Однако необходимо отметить, что школы упоминаются и в нововавилонских (IX—VI вв. до н. э.) текстах, хотя сведения этих текстов о них чрезвычайно скудны и носят случайный характер. Кроме того, часть текстов представляет лишь фрагменты, и поэтому толкование их может быть спорным.

Многое изменилось, ушло в прошлое или снова возродилось с тех пор. Но несомненно, месопотамская цивилизация внесла свою лепту в историю образования и, вообще, историю культуры человечества.

Мы рассмотрели наиболее важные вопросы, связанные с возникновением и развитием школы. Значение древнейших школ на Земле было велико. Несмотря на трудную долю ученика, которая выпадала ему во время учебы (что следует из приведенных ранее текстов), писцовое образование было необходимо для последующего продвижения по службе. Тех, кто заканчивал дома табличек, можно было назвать счастливыми. Без этих домов табличек наверняка не было бы у этого древнего народа такой высокой культуры, — они умели не только читать, умножать и делить, но и писать стихи, сочинять музыку, они знали астрономию и минералогию, создали первые библиотеки и многое другое. Изучение истории всегда очень увлекательно и, кроме того, способствует

осмыслению накопленного человечеством опыта, сравнению его с сегодняшним днем, т. е. дает все новую и новую «пищу для размышления».

Данные археологии свидетельствуют о том, что первые школы возникли в III тысячелетии до нашей эры и в *Egunme*. Курс обучения был долог, сложен и стоил дорого. Обучение было индивидуальным, начиналось оно с того момента, когда ученик приходил первый раз, и завершалось для каждого в зависимости от его способностей, трудолюбия, прилежания и материальных возможностей.

На первом этапе обучения каждый ученик должен был научиться считать, читать и быстро писать. «Только тот — настоящий писец, — говорилось в древнем тексте, — чья рука не отстает от уст». На втором этапе одни ученики изучали стилистику и грамматику, литературу и музыку и сами становились авторами притч и хроник, поэм и афоризмов, песен и гимнов. Другие — овладевали математикой и посвящали себя строительству зданий и кораблей, сооружению каналов. Третьи — знакомились с основами ведения хозяйства и законодательства, занимая впоследствии административные и хозяйственные должности. Все эти разнообразные знания и навыки в то время объединились в одной профессии — профессии писца, главным занятием которого было составление юридических и хозяйственных документов.

Школа Древнего Египта была небольшой по размерам (несколько десятков учеников). Учились в основном мальчики. Девочки редко посещали школы. Они достигали брачного возраста в 12—14 лет. Их учили, как правило, дома, и многие из них владели грамотой. Это подтверждается большим количеством дошедших до нас писем и документов, написанных рукой женщины.

Женщина во времена Нового царства чаще всего постоянно не работала, а в городах — даже не стирала и мало занималась приготовлением пищи. Стиркой занимались мужчины-прачечники, каждый ежедневно был обязан обстирать три дома. Стирали белье в едком натре (природной соде), били вальками, полоскали в реке и на другой день возвращали хозяевам.

Так что основными занятиями женщин были ведение дома и семьи и, даже у богатых, ткачество. По египетским нормам холостяки получали за труд вдвое, впятеро меньше, так что содержание хотя бы жены мастеру было обеспечено. Незамужние женщины должны были работать, так как должностное владение по наследству не передавалось. Женщины могли участвовать в общественной жизни (входили в состав судов) или хозяйственной жизни (одна вдова, певица Амуна, вела широкую торговлю, посылая суда с товарами с юга Египта на север). Царицы и царевны имели хозяйства, отдельные от царского, и распоряжались в них по своему усмотрению.

В школах учились дети чиновников, жрецов, землевладельцев, торгово-ремесленной верхушки, способные вносить плату за свое обучение. Образование считалось важнейшей предпосылкой будущей успешной карьеры. В древнеегипетском тексте II тысячелетия до н. э. говорилось: «Нет должности свободной от руководителя, кроме должности писца, — сам он руководитель... Если ты будешь знать писания, то будет это добрым для тебя... Полезен для тебя даже один день в школе».

Учеба продолжалась целый день. Под диктовку учителя дети записывали тексты (поучения морально-назидательного содержания, арифметические примеры, списки географических названий, юридические формулы и пр.) или копировали их с образцов. Какого-либо знакомства с общими принципами тех или иных предметов и наук не предусматривалось. Обучение сводилось к усвоению стандартных примеров и рецептов, воспроизводившихся без изменения в течение многих сотен лет. Образование носило узкоспециализированный характер. Вопрос о полноценном, разностороннем развитии учащихся в них даже не ставился. Древнеегипетские школы не только давали образование, но и формировали дисциплинированных волевых исполнителей, превращали их в надежную опору деспотических государств.

В обращении фараона к нерадивому школьнику говорится: «Обратись к писаниям! Читай днем, а пиши ночью неустанно! И тогда раскроются тебе многие дела, в частности, дела государя. Он проводит смотры всех людей. Как рождается человек, так и сгибается он перед начальником своим. Мальчика отдают в слуги воину, юношу берут в новобранцы, мужа отдают в воины, а старика — в земледельцы». В другом варианте того же произведения сказано: «Мальчик рожден для того, чтобы вырвать его из объятий его матери». Главное назначение мужчины — служить своему правителю и там, где потребует государство.

Существовала практика перемещения «людей» в те места, где возникала потребность в рабочей силе, но в основном же «люди» работали на протяжении многих поколений на одном месте.

Дети чиновников, военных, жрецов и мастеров учились в школах сначала письму, а затем, переписывая произведения художественной и справочной литературы, — общественному устройству, географии, религии, поэзии и т. д. по правилу «уши мальчика на его спине, и он слушается, когда его бьют». А били палками, плетью из кожи гиппопотама; непоседливых заковывали на три месяца в колодки. Однако те, кто плохо учился, поступали в число «людей» и распределялись на неквалифицированные работы, что было уже существенной и реальной карой в перспективе.

Грамотных людей и владельцев рукописных книг было множество во всех слоях населения; 20 % взрослых мужчин называли себя

«писцами», т. е. не просто пассивно грамотными, а активно «пишущими».

До нас дошла рукописная библиотека не считая семейного архива писца некрополя и его потомков — рядовых ремесленников. В нее входили популярные литературные произведения — такие, как «Спор Гора с Сетом», «Повесть о Слепце и последующем торжестве истины», «Поэма о Кадешской битве», «Гимн Нилу», любовная лирика и другие классические произведения. В библиотеке хранились и справочники, служившие для повседневного пользования, а именно: медицинские рекомендации, предохранительные заклинания (в том числе особо подобранные заклинания от укусов скорпиона), интереснейший сонник и другие рукописи.

Родители стремились сами обучить ребенка, но нередко случаи, когда мастера брали в ученики чужих детей и в процессе труда обучали их своей профессии. На фресках встречаются изображения мальчиков, помогающих рыбакам сортировать рыбу, или, скажем, поварят, которые, улучив момент, забираются рукой в глиняный чан и лакомятся вкусным тестом.

Юноши получали должности. Официальное введение в них от имени фараона производил визир. Те, кому не хватало должностей, вводились в число «людей». Если штат учреждения чрезмерно распухал, то визир производил его смотр, лучших специалистов оставлял, а худших переводил в число «людей». Он же назначал всех чиновников в стране. Так регулировалась общественная структура государства и осуществлялся принцип материальной заинтересованности: каждый человек, получивший должность, получал и должностной оклад.

Реальность школьной жизни была очень далека от идеальной модели отношений между учеником и учителем как между отцом и сыном, которые можно найти в древних школьных поучениях. Рутинная, однообразная по характеру учебная деятельность утомляла учеников. Отсюда постоянно встречающиеся в древневосточных школьных текстах призывы быть внимательными и соблюдать дисциплину. Как уже говорилось выше, широко использовались телесные наказания, которые рассматривались как неотъемлемая часть обучения.

Развитие ремесла и торговли, увеличение роли рабского труда в хозяйстве, рост городов вели к разрушению патриархального замкнутого уклада жизни.

Ставятся под сомнение традиционные представления и нормы, усвоение которых требовало прежде семейное воспитание. Усиливается внимание к образованию и воспитанию, которые начинают рассматривать как важнейшее средство совершенствования общества. Предпринимаются попытки более широкого осмысления педагогических явлений.

К числу выдающихся достижений древневосточной педагогической мысли можно отнести идею об ученичестве как закономерном этапе в жизни человека *Древней Индии* середины I тысячелетия до нашей эры.

Жизнь человека представлялась индийцам непрерывной цепью «деяний», священнодействий. Вся жизнь индийца, в сущности, являлась завершенным циклом обрядов. Ритуал сопровождал зачатие ребенка, его рождение, первый вынос из дома, наречение имени и т. д. — вплоть до «последней церемонии» сожжения трупа, собирания и захоронения праха. Жизнь делилась на периоды так же, как год на сезоны, сутки на утро, день, вечер и ночь. Эти стадии жизни индийцы называли словом «ашрама».

Кастовое деление древнеиндийского общества, освященное индуизмом, обусловило религиозное и законодательное закрепление различий в воспитании и образовании для высших и низших социальных слоев. Всего было четыре касты.

Для каждой касты были свои требования к воспитанию и образованию: для брахманов (жрецов) было необходимо воспитание чистоты и праведности; для кшатриев (воинов) — мужества и смелости; для вайшьев (земледельцев) воспитание трудолюбия; для шудр (слуг и ремесленников) приучение к покорности.

Только для трех высших каст обучение считалось обязательным. Его начало отмечалось обрядом упанаяны (второго рождения) — посвящения в ученики. «Учитель, получая ученика как зародыш, дает ему второе рождение», — гласила древнеиндийская мудрость. Для мальчиков лет семи-восьми, прошедших посвящение, начиналась первая ашрама — ученичество.

Во время обряда посвящения мальчикам повязывали через плечо особый жертвенный шнур, который уже не снимали до смерти. Посвящение было доступно не всем, а только представителям из высших каст. Оно давало право на совершение обрядов, на приобщение к текстам вед. Получивший «второе рождение» («дваждырожденный»), как правило, несколько лет жил в доме наставника — гуру, под его руководством заучивая наизусть формулы вед и постигая обряды.

Может быть, более важным, чем «образование», являлось «воспитание» у гуру. Ученик привыкал почитать наставника — в чем-то последний ставился выше родителей, в чем-то он почитался больше, чем сами боги. Юноша сопровождал гуру, шествуя за ним босиком и с непокрытой головой. Он внимал его словам, склонив голову, и старался запомнить все, что сказал учитель. Ученик воспитывался в духе почитания и беспрекословного послушания старшим. Он носил воду, следил за домашним очагом и пас коров учителя — это были не просто его обязанности, а религиозные

обеты. Регулярно он отправлялся собирать милостыню (в том числе, конечно, к своим сородичам в деревне) — все полученное в качестве подаяния он приносил учителю. Непременным условием ученичества было строгое целомудрие, а чтобы не возникало соблазнов, юноше нужно было вести суровый образ жизни: спать на земле, не есть мясного, соленого, пряного. Соблюдение запретов, воздержание от плотских радостей должно было придать особые духовные силы и способности. Гуру нередко имел по несколько учеников и, так как все они получили от него «второе рождение», считался их вторым отцом. Они же друг для друга являлись «братьями по дхарме».

В период ученичества человек должен был приобрести знания и навыки, необходимые ему в зрелом возрасте, а также усвоить правила поведения, обязательные для его касты. Религиозные тексты и сборники законов подробно регламентировали отношения между учителем и учениками. Ученики должны были жить в доме учителя, во всем повиноваться ему и почитать его больше родителей, так как он давал им духовное рождение. Учитель был обязан любить учеников, как своих детей, не скрывать от них знания, не пользоваться их услугами так, чтобы это повредило ученикам. Ему предписывалось не только обучать учеников, но и развивать их физически и духовно. Какая-либо установленная плата за обучение отсутствовала, однако существовал обычай делать учителю подарки.

Обучение в Древней Индии было основано на устной передаче знаний. Ученики воспринимали тексты на слух, разбирали и заучивали их. От них требовалось понимание текста. Новый урок давался учителем только после усвоения учеником предыдущего урока. Экзамены отсутствовали на всех этапах обучения. После посвящения дети брахманов занимались преимущественно изучением священных текстов и грамматики. Дети кшатриев и вайшьев изучали те же тексты в сокращенном объеме, а также отрасли знания, необходимые им в будущем, — военное дело, письмоводство, счетоводство, агротехнику и т. д.

Главное внимание уделялось изучению элементов богослужения, чтению формул — священных текстов вед и собственно церемониям, совершаемым на алтарной площадке. Так как жрец-брахман был главным действующим лицом во всех ритуальных процедурах, нельзя было допустить ни малейшей ошибки ни в произнесении формул, ни в священнодействиях, ни в выборе самого жреца. К подготовке подходили очень строго. Тексты заучивали мальчики в доме у гуру, практические навыки в ритуале поддерживались традицией и повседневной практикой. Жрецом мог быть лишь тот, кто родился в семье брахмана и получил образование в доме наставника.

Знание вед было открыто лишь «дваждырожденным», ибо только они допускались к ведийскому ритуалу. Непосвященный, не имевший наставника, «осквернил бы веду». Правила ведийского ритуала, при всей своей строгости и единстве, имели целый ряд различий и вариантов — как местных, так и племенных. Эти детали обычая должен был четко знать и всегда учитывать жрец-брахман.

Шудры могли лишь обучаться грамоте и приобретать знания, необходимые им для практической деятельности.

Обучение детей письму и счету начиналось за несколько лет до обряда упанаяны.

Жизнь «дваждырожденных» — брахманов в особенности — была строго регламентирована и подчинялась множеству запретов-табу. В случае нарушения табу жрец оказался бы нечист, а жертва бесплодна. Санскритские тексты содержат бесчисленные перечни всевозможных постов и обетов. В некоторых случаях брахман мог питаться лишь горячим молоком, иногда он должен был поститься, следуя за фазами луны. Только при условии, что все обеты выполнены, сгоревшее в огне на алтаре попадет к богам. Благочестивый и ученый брахман считался подобным жертвенному огню — к богам попадало все, чем его угостили, что сгорело «в огне его живота». Поэтому и щедрое дарение достойному брахману признавалось делом весьма важным и приносящим духовную заслугу.

По степени ритуальной чистоты брахманы, естественно, превосходили всех прочих, а «дваждырожденные» — тех, кто посвящения не проходил. Но и среди «дваждырожденных» были разные слои — более чистые и высокие касты, в некоторых отношениях приближавшиеся к брахманам, и низкие, как бы запятнанные грехами предков. В соответствии с этими оценками то или иное семейство занимало свое место в кастовой иерархии. Весь круг общения, брачные и дружественные связи, даже место для поселения в деревне избирались согласно статусу касты. Так называемые отверженные касты должны были жить в районе кладбища, места сожжения трупов, за границей самого поселения. Они носили ветхие лохмотья вместо одежды и питались объедками. «Чистый» с ними общаться не мог, боясь заразиться нечистотой, грехом.

Самое известное из многочисленных монашеских движений Древней Индии — конечно, *буддизм*, он возник в середине I тысячелетия до н. э. Это религиозно-философское учение способствовало распространению образования в Древней Индии.

Будда — буквально «Пробужденный» или «Достигший Просветления» — обозначение того, кто обрел спасение и «переправился на другой берег». Буддисты верят в то, что было множество Будд и Бодхисаттв («существ, обладающих Просветлением»). И так как мир постоянно переходит из одного космического цикла в другой, то и Будды являлись в различные эры. Буддийские монахи заучивали

и периодически повторяли слова Учителя — его изречения, составившие сборник «Дхаммапада». Они передавали легенды о жизни Просветленного. Значительная часть преданий восходила к сюжетам, не имевшим прямого отношения к буддизму. Народные сказки, старинные афоризмы или новеллы — многое искусственно связывалось с именем Будды. Герой, воплощающий высокую мораль, представлял собою не что иное, как Бодхисаттву — Будду в одном из прежних рождений. Эти рассказы о перерождениях носят название «Джатаки». В монастырях рождалась и глубокая философия, и вдохновенная поэзия «Сутта-нипаты». Своеобразный стиль буддийских проповеднических текстов с обилием монотонных повторов и вариаций одной и той же темы способствовал их запоминанию и особому воздействию на психику.

Сложилось и представление о содержании образования. Просветленный должен изучить восемнадцать областей знаний, которые включают: четыре Веды; шесть Веданг; четыре Упаведы — медицину, военное искусство, музыку, архитектуру или науку о ремесле (науки, считавшиеся дополнениями к Ведам); пураны — эпические поэмы мифологического, космогонического и легендарного содержания; итихасу — предания; ньяя — науку о правильном рассуждении, логику; мимансу — философскую систему, занимающуюся интерпретацией ведического ритуала и текста.

Буддийская мораль требовала от верующих отказа от насилия, воровства или мошенничества, разврата, лжи и пьянства. Благодаря соблюдению этих заповедей, чистоте помыслов, слов и поступков человек мог достичь того особого настроения души, который обеспечивал спасение. Идеалом считался полный отказ от себялюбия, самоотверженность, щедрость, воистину не знающая пределов.

В буддийских монастырях, располагавшихся на территории всей Древней Индии, открывались школы, в которых могли обучаться все, независимо от своей религиозной принадлежности (буддизм в Индии сосуществовал с индуизмом).

Огромное внимание уделялось нравственному воспитанию. Важнейшим принципом нравственного воспитания считалось «избавление души от страстей». Достичь этого можно благодаря правильному пониманию своей сущности и своего места в мире, что невозможно без развития интеллектуальных способностей. В этом процессе самосовершенствования и самопознания выделяли три основные стадии: стадия предварительная, стадия сосредоточенности, стадия окончательного усвоения.

Буддисты имели в своем арсенале многообразные средства и приемы, позволявшие им изучать воспитанников, на основании наблюдений они составляли программу индивидуального воспи-

тания, программу развития и совершенствования каждого. Воспитание и обучение носило рекомендательный характер.

Учитель, согласно буддийской традиции, должен был постоянно наблюдать за учеником, учить его, к чему следует стремиться, а чего следует избегать, но выбор пути всегда оставался за учеником. Наставник знакомил ученика с принципами сохранения здоровья и личной гигиены, помогал следовать им независимо от обстоятельств. Учитель постоянно поддерживал в ученике энергию и желание учиться. Он обучал его всему, что знал сам, и относился к нему, как к собственному сыну, говоря себе: «Я родил его в учении».

Центром буддийского образования стали монастыри в Таксиле (северная Индия) и в Наланде (северо-восточная Индия). Это были подлинные университеты древности. Прибывших сюда для завершения своего образования подвергали суровым экзаменам, которые выдерживали лишь два-три человека из десяти. Поступившие изучали буддийский канон, философию, языки, грамматику, логику, литературу, медицину.

Успех буддийских школ объяснялся и отсутствием кастовой дискриминации, терпимостью к иноверцам, сочетанием духовного образования со светским.

Буддизм широко распространился в Азии, оказав влияние на воспитание во многих странах востока, в том числе и в Китае.

Большое значение на развитие педагогической мысли и практики воспитания и образования сыграли мудрецы *Древнего Китая*. Самым знаменитым из мудрецов древнего Китая был, конечно, Учитель Кун — Кун-цзы, которого европейцы привыкли называть именем **Конфуций**. Он родился в 551 г. до н. э. в небольшом княжестве Лу, служил при дворах нескольких князей, имел несколько тысяч учеников, которые переходили с ним из княжества в княжество, и умер в 479 г. до н. э.

Конфуций первостепенное значение придавал совершению традиционных обрядов, главным образом культу предков. Он редактировал старинные книги и сам, по преданию, написал хронику «Чунь-Цю». Его последователи и почитатели составили школу конфуцианцев.

Со временем в Китае понятия «конфуцианец» и «ученый» даже стали синонимами — вся ученость как бы заключалась в знании конфуцианских книг. О необходимости образования неоднократно говорил Учитель. Основу обучения, согласно его представлениям, составляло чтение старинных книг: Книги песен, Книги истории, Книги перемен. Но речь шла не только о книжном знании — столь же важным считалось воспитание, приобщение к мудрости предков через понимание их нравов, выраженных в традиции, ритуале и музыке. Старинные нормы помогают человеку приобщиться к

нравственности и усовершенствовать свою природу, стать воистину «благородным человеком».

Поведение благородного человека, согласно Конфуцию, строится на том, что он ясно понимает свое место в социальной иерархии и потому в любой роли сохраняет глубокое чувство собственного достоинства. Он чтит предков, уважает родителей и слушает старших. К тем же, кто ниже его, он относится гуманно, то есть с отеческим благоволением. Идеалом благородного человека должен быть сам правитель. Он и служит образцом для подражания подданным, воспитывая их собственным примером. Благородному аристократу, а тем более князю вовсе не к лицу жестокость — достаточно отеческого наставления. Не нужны ему и какие-либо писанные законы, ибо он правит в согласии с патриархальными традициями, по заветам прошлого. «Казнить кого-либо, вместо того чтобы наставить его на истинный путь, — бесчеловечно», — говорит Конфуций. Однако это вовсе не значит, что он хотел бы разъяснить народу смысл добродетели. Ведь для понимания сути вещей необходимо длительное воспитание, серьезное образование. Народу достаточно внушить лишь внешние правила поведения, а смысл их не может быть доступен толпе.

Даже сам правитель не может быть воистину «совершенномудрым»: для того, чтобы знать все правила поведения, ему требуются советники — то есть те же образованные конфуцианцы. Идеальный конфуцианец состоит на службе, за это он получает награды, продвигаясь по лестнице чинов и званий. Карьера — предмет его гордости. Однако он, не задумываясь, рискует ею, если правитель нарушает установленные нормы и традиции.

Для Конфуция и его последователей есть нечто более высокое, чем интересы и желания правителя, — это Воля Неба. «Небо породило во мне добродетель», — говорил мудрец. Волю Неба ученые узнают из наблюдений за звездами, из изучения календаря, музыки, ритуала, исторических повествований. Конфуций давал наставления современным ему князьям посредством истолкования преданий о далекой старине. Он стремился придерживаться тех традиций, которые веками складывались в обществе Древнего Китая.

Конфуций предпринял первую попытку теоретического осмысления воспитания. Опираясь на китайскую педагогическую традицию, он сделал вопрос о правильном воспитании членов общества неотъемлемой частью своего этико-политического учения.

Залог устойчивости государства и гарантии всеобщего благоденствия, по мнению Конфуция, в выполнении каждым человеком обязанностей, соответствующих его положению в обществе: «Государь должен быть государем, сановник — сановником, отец — отцом, сын — сыном». Правильное воспитание, заботу о котором

он ставил в деятельности правителя в один ряд с обеспечением людей материальными средствами к существованию, обеспечит правильное выполнение человеком своих обязанностей, считал Конфуций.

Конфуций не считал воспитание всесильным, связывая его со способностями людей и их трудолюбием, а природные качества людей это лишь материал, из которого при правильном воспитании можно сформировать идеального человека.

В соответствии с возможностями (способностями) «в деле постижения мудрости» Конфуций предлагает своеобразную классификацию по способностям.

Первая группа состоит из «Сынов неба», обладающих высшей врожденной мудростью, из их числа надо выбирать правителей.

Вторая группа — из «благородных мужей», которые являются опорой государства, они приобретают знание посредством учения. Благородный муж учится, несмотря на трудности; преодолевая все на пути к мудрости; главная обязанность благородного мужа — карьера.

Третья группа — «простолюдины», люди, которые, встретившись с трудностями, не учатся или не способны к приобретению знаний. Это, в первую очередь, бесхарактерные, ленивые, слабые духом люди, не имеющие природных способностей, люди, которым не дано быть мудрыми.

Конфуций делил людей на «благородных» и «простолюдинов» прежде всего по моральному облику, культуре и способностям, которые, с его точки зрения, должны были, в конечном счете, определять положение человека в обществе. Это положение, в свою очередь, обуславливало его поведение и поступки.

Благородный муж — идеал совершенного человека, образ которого должен определять цель воспитания. Благородный муж следует истине. Он должен обладать высокими нравственными качествами — человеколюбием, добротой, правдивостью, почтительностью, а также высокой духовной культурой, образованность неотделима от нравственности. Нравственное поведение есть высшая доблесть благородного мужа, кроме того, Конфуций указывал на необходимость умственного, эстетического и физического воспитания.

Благородный муж должен был овладеть так называемыми «шестью искусствами» — церемониалом, музыкой, стрельбой из лука, ездой в колеснице, письмом и счетом.

Высокие требования предъявляет Конфуций к воспитателю, им может быть только тот человек, который успешно совершенствует себя. Наставник должен обучать лишь тех, кто стремится к достижению знаний, помогать тем, кто испытывает трудности в

выражении своих мыслей. Конфуций обращал внимание на необходимость индивидуального подхода к ученикам, так как есть люди, которым наставления уже не нужны в силу достигнутого ими уровня, а есть люди, которых учить бесполезно из-за отсутствия у них стремления к знаниям или необходимых способностей.

Конфуций, опираясь на выработанное им понимание природы человека, общества, воспитания, от изложения конкретных рекомендаций перешел к теоретическому осмыслению педагогического процесса.

Оппонентами конфуцианцев выступали так называемые «законники» — легисты. Наиболее известен из них советник циньского князя **Шан Ян**, которому приписывается составление «Книги правителя области Шан». Автор этого ученого трактата ориентируется отнюдь не на патриархальные нормы семьи или клана, он имеет в виду прежде всего интересы государства, а последние обычно отождествляет с интересами самого правителя.

Основами государства легисты считали земледелие и войну. Казна пополняется за счет сбора налогов с земледельцев, а сильная армия расширяет владения. Поэтому лишь то государство могущественно, правитель которого во внутренней политике заботится о земледелии, а во внешней — о войне. Важно, чтобы землепашцы трудились без усталы, не отвлекаясь на посторонние дела и развлечения. Существенно и другое: торговцам и спекулянтам власть не должна позволять обирать население. С этими целями государство прямо вмешивается в экономику, оно регулирует цены, наказывает бездельников, запрещает расточительство и широкие народные увеселения. Богатство отдельных лиц, полученное не от правителя, а в результате коммерции, считается преступно нажитым или, по меньшей мере, порочным. А потому даже богачам предписывается вести самый скромный образ жизни.

Согласно учению Шан Яна, перед правителем все подданные равны, независимо от знатности рода. Наследственность должностей отменяется, равенство означает, что все одинаково бесправны перед лицом самовластного государя.

Легисты издевались над конфуцианскими представлениями о благородном князе, который будет следовать традиционной морали. По их мнению, правитель не примером должен служить для подданных, а принуждать их к безусловному повиновению — сделать это он может только грубой силой, применяя самые суровые наказания. Один из основных теоретических постулатов сторонников этого учения — отсутствие соответствия между преступлением и наказанием. Они приводили следующий аргумент: чужую вещь, потерянную на дороге, случайный прохожий поднимет, если это какая-нибудь тряпка, и не возьмет, если это

драгоценный слиток золота. В последнем случае он побоится утаить чужое добро, а в первом понадеется на то, что наказания вовсе не будет, даже если его уличат. Поэтому за малейшие преступления Шан Ян предлагал подвергать виновного смертной казни. Только так он считал возможным приучить народ к честности.

Послушание властям в легистской теории основано на страхе перед наказанием. Чтобы сделать последнее неотвратимым, устанавливается практика коллективной ответственности — за вину одного человека отвечают все его родственники и близкие. Население делится на группы по пять и десять человек, чтобы следить друг за другом и обо всем сообщать властям. Доносчик получает должности и собственность виновного, а не донесший подвергается той же каре, что и преступник.

Древняя культура и традиционные ценности не только бесполезны для государства, которое стремились построить легисты, — они казались даже вредными. Власть нуждается в том, чтобы народ был «искренним и простодушным». А излишние умствования мешают людям безоговорочно подчиняться любым указам.

Нетрудно представить себе, какими принципами и методами руководствовались законники в воспитании, какие качества считались необходимыми для человека. Беспрекословная преданность, слепое повиновение и страх перед волей правителя воспитывались в подданных тех государств, во главе которых стояли тираны. Идеи «законников» воплощались на практике и приносили успехи правителям, стремившимся к самовластию.

Спустя столетия великий китайский историк Сыма Цянь напишет: «Я читал “Книгу правителя области Шан”. Стало понятным, почему он оставил о себе дурную память в Цинь».

«Старый мудрец» Лао-цзы был современником Конфуция, он считается основоположником даосизма. «Дао» — буквально «путь», тот вечный и неизменный Закон, которому подчиняется бытие. Лао-цзы учил, что в этом мире все меняется и со временем переходит в свою противоположность: «Белое станет черным, а черное станет белым». Поэтому истинный мудрец не спешит вмешиваться в происходящее и что-то переделывать в том, что его окружает, он лишь предается глубокому созерцанию. В изречениях Лао-цзы мы находим следующие слова: «Не выходя со двора, можно познать мир. Не выглядывая из окна, можно видеть естественное Дао. Чем дальше идешь, тем меньше познаешь. Поэтому “совершенномудрый” не ходит, но познает все. Не видя вещей, он проникает в их сущность. Не действуя, он добивается успеха».

В известной даосской притче «О лошади» так рассказывается об истинном способе постижения мудрости: мудрец «проникает в строение духа. Постигая сущность, он забывает несущественные чер-

ты; прозревая внутренние достоинства, он теряет представление о внешнем. Он умеет видеть то, что нужно видеть, и не замечать ненужного. Он смотрит туда, куда следует смотреть, и пренебрегает тем, на что смотреть не стоит».

Мудрость, по мнению Лао-цзы, не разновидность какого-либо знания, а владение искусством Дао, умение внимать природе, способность достичь внутреннего равновесия, умиротворенности, полного слияния с величественным миром гор и рек. «Кто учится, с каждым днем увеличивает свои знания. Кто служит Дао, изо дня в день уменьшает свои желания».

Лао-цзы и его последователи выше всего ставили естественность, осуждая любое насилие. Им приписываются изречения о том, что войны и смертоубийство — это несчастье, а победу следует отмечать похоронной церемонией. Один из даосов говорил, что законы — это средство вытягивать ноги уткам и обрубать журавлям. Государство унифицирует людей! И чем больше будет законов и указов — тем больше воров и разбойников.

Высшим благом последователи Лао-цзы считали свободу. «Я беден, — говорит даосский мудрец, — но не стеснен. Стеснен тот, кто, обладая духовными силами, не в состоянии проявить их. А изношенная одежда и стоптанная обувь — это бедность, а не стеснение». Самое лучшее — все предоставить естественному ходу вещей. Мудрость чужда суете. И государю надо следовать принципу «Недеяния» — тогда и народ сам станет чистым и простым как необработанный кусок древесины.

Об известном даосском учителе **Чжуа-цзы** рассказывали так: «Считая, что Поднебесная погрязла в пороках, он не видел смысла в серьезности и говорил неопределенно, пользуясь аллегориями, чтобы расширить людское познание». Вот одна из таких аллегорий:

«Плотник равнодушно прошел мимо огромного дуба, считавшегося местной достопримечательностью. Он сказал: “Что пользы в этом дереве? — Сделать лодку — потонет, сделать гроб — сгниет, сделать сосуд — расколется”. Ночью во сне ему явился этот дуб и молвил: “С чем ты хотел сравнить меня — неужели с деревьями, выращенными человеком? Их ценят лишь за то, что могут от них получить — и губят до естественного срока. Я давно хотел стать бесполезным! Разве мог бы я стать великим, если бы заботился о пользе?”»

Во II в. до н. э. во времена династии Хань конфуцианство было объявлено официальной идеологией императорского Китая. К этому времени сеть школ, появившихся в Древнем Китае еще в конце II тысячелетия до н. э., охватила страну. В начальных школах дети овладевали иероглифической письменностью. Успешно сдавшие экзамены продолжали учиться в средних и провинциальных школах. Главное внимание в них уделялось изучению конфуциан-

ских канонов. В столице существовала императорская школа, окончившие которую после сдачи экзаменов могли получить чиновничью должность. Успешно сдавшие экзамены получали награды, например, лучшим ученикам дарили парадную одежду, в которой они возвращались домой. Впереди бежал гонец, который сообщал во всех селениях о «подвиге», и все чиновники обязаны были встречать героя игрой на музыкальных инструментах и хором пением.

Сохранилась легенда о том, что из самых талантливых и трудолюбивых выпускников императорской школы император выбирал мужа для своей дочери.

Начало так называемой экзаменационной системе положил император У-ди в 124 г. до н. э. Для получения должности отныне необходимо было сдавать экзамены — от бюрократов требовалась образованность. Выставлялись дощечки с «экзаменационными билетами» и претенденты на должность стреляли в них из лука, тем самым как бы бросая жребий. А суть самого экзамена состояла в знании канонических конфуцианских книг: Книги песен, Книги истории, летописи «Весна и осень», трактатов по музыке и ритуалу. Поскольку тексты заучивались наизусть, экзамены требовали отличной памяти и огромного трудолюбия. Но такая система позволяла даже простолюдину сделать чиновничью карьеру и, напротив, она низводила до положения простого человека ленивых и бездарных потомков даже князей. А так как при династии Хань конфуцианство стало официальной идеологией, экзамены являлись и проверкой политической благонадежности. Итак, установился, наконец, легистский идеал единомыслия в государстве — но на конфуцианской основе.

Конфуцианство выработало свой тип образованного человека, который старательно делает служебную карьеру, повторяя старинные тексты, свято чтя целый свод социальных норм, следуя правилам поведения в семье и обществе и по отношению к вышестоящим и нижестоящим чиновникам. Сама империя приобрела конфуцианский облик, и Китай сохранил его почти до наших дней.

Конфуцианство способствовало утверждению в Китае культа образованного человека, превращению заботы об образовании в важнейшую часть государственной политики. Как в Китае, так и в других древнейших государствах Востока практика воспитания и образования способствовала закреплению за каждым человеком определенной общественной функции, определенного социального статуса. Его важнейшей задачей всегда оставалось сохранение существующих традиций и порядков.

Древневосточные общества не имели единого общественного идеала воспитания, которое характеризовалось традиционностью

содержания и методов обучения, остававшихся неизменными в течение многих столетий и тысячелетий.

В то же время, народы Древнего Востока внесли значительный вклад в мировое педагогическое наследие. Созданы первые в истории школы, сформулированы первые обобщенные представления о нормах и принципах воспитания, эти представления легли в основу дальнейшего развития педагогической мысли и практики. Они оказали значительное воздействие на формирование античной и средневековой европейской педагогической традиции. Это проявилось и в сословных принципах образовательно-воспитательной практики, и во влиянии библейских заповедей, и в синтезе восточной и западной педагогических культур в эпоху эллинизма.

Клинопись II тысячелетия до н. э.

Запись на глиняном изделии

От недруга твоего, который желает тебе зла, да спасет тебя бог твой Нанна! От нападающего на тебя да спасет тебя бог твой Нанна!

Да пребудет с тобой расположение бога твоего,

Да осенит тебя человечность, да проникнет она тебе в голову и в сердце,

Да услышат тебя мудрецы города,

Да будет имя твое прославлено в городе,

Да назовет тебя бог твой счастливым именем,

Да пребудет с тобой милость бога твоего Нанны,

И да пребудет с тобой благословение богини Нингаль!

Публ. по: *Крамер С. Н.* История начинается в Шумере: Пер. с англ. — М., 1965.

Мольба ученика — запись на глиняной табличке

Смотритель сказал:

«Почему ты кланялся без разрешения?»

— и ударил меня,

Человек, следящий за порядком, сказал:

«Почему ты встал без разрешения?»

— и ударил меня,

Привратник сказал:

«Почему ты ушел без разрешения?»

— и ударил меня,

Человек с палкой сказал:

«Почему ты протягивал руку без разрешения?»

— и ударил меня...

Судьба писца мне опостылела,
Судьбу писца я возненавидел.

Публ. по: *Богданов В.В.* Энциклопедия обыкновенных вещей. — СПб., 1998.

Законы Хаммурапи

(§ 188) Если ремесленник взял малолетнего для воспитания и передал ему свое ремесло, [то] он [приемыш] не может быть оспариваем по иску.

(§ 189) Если он не передал ему своего ремесла, [то] этот воспитанник может вернуться в дом своего [родного] отца.

(§ 192) Если [приемный] сын евнуха или же [приемный] сын зикрум сказал отцу, воспитавшему его, и матери, воспитавшей его: «Ты не мой отец, ты не моя мать», [то] ему должны отрезать язык.

(§ 195) Если сын ударил своего отца, [то] ему должны отрубить руку.

Публ. по: *Оппенгейм А.* Древняя Месопотамия: Портрет погибшей цивилизации. — М., 1990.

Притчи Соломона

Слушай, сын мой, наставления отца своего, и не отвергай завета матери твоей;

потому что это — прекрасный венок для головы твоей и украшение для шеи твоей. (1)

Слушайся отца твоего: он родил тебя; и не пренебрегай матери твоей, когда она и состарится. (23)

Доброе имя лучше большого богатства, и добрая слава лучше серебра и золота. (22)

Благоразумный видит беду и укрывается; а неопытные идут вперед и наказываются. (22)

Наставь юношу при начале пути его: он не уклонится от него, когда и состарится. (22)

Примите учение мое, а не серебро; лучше знание нежели отборное золото; потому что мудрость лучше жемчуга, и ничто из желаемого не сравнится с нею. (8)

Сын мудрый радуется отцу, а сын глупый — огорчение для его матери. (10)

Нищета и посрамление отвергающему учение; а кто соблюдает наставление, будет в чести. (13)

Глупый не любит знания, а только бы выказать свой ум. (18)

Послушает мудрый — и умножит познания, и разумный найдет мудрые советы. (1)

Общающийся с мудрыми будет мудр; а кто дружит с глупыми, развратится. (13)

- Кто дает ответ, не выслушав, тот глуп, и стыд ему. (18)
Приложи сердце твое к учению и уши твои — к умным словам. (23)
Наказывай сына своего, доколе есть надежда, и не возмущайся криком его. (19)
Глупость привязалась к сердцу юноши, но исправительная розга удалит ее от него. (22)
Не оставляй юноши без наказания; если накажешь его розгою, он не умрет;
ты накажешь его розгою и спасешь душу его от преисподней. (23)
Розга и обличение дают мудрость; но отрок, оставленный в небрежении, делает стыд своей матери. (29)
Сердце беззаконника ищет зла, сердце же правое ищет знания. (27)

Публ. по: *Анатомия мудрости: 120 философов / Сост. П. С. Таранов. — Симферополь, 1997.*

Рекомендуемая литература

1. *Бахтин Б.* Страна Хань: Очерки о культуре древнего Китая. — Л., 1959.
2. *Богданов В. В.* Энциклопедия обыкновенных вещей. — СПб., 1998.
3. *Богословский Е. С.* Древнеегипетские мастера. — М., 1983.
4. *Бонгард-Левин Г. М., Ильин Г. Ф.* Индия в древности. — М., 1983.
5. *Вайнберг И. П.* Человек в культуре Древнего Ближнего Востока. — М., 1986.
6. *Васильев Л. С.* Культы, религии, традиции в Китае. — М., 1970.
7. *Дандамаев М. А.* Вавилонские писцы. — М., 1983.
8. *Джатаки:* Пер. с пали. — СПб., 1993.
9. *Древний мир глазами современников и историков / Под ред. А. В. Голубева.* — М., 1964.
10. *Заболотных В. А.* Человек разумный. — СПб., 1996.
11. *Бонгард Г. М., Ильин Г. Ф.* Индия в древности. — М., 1985.
12. *Краммер С. Н.* История начинается в Шумере: Пер. с англ. — М., 1965.
13. *Матье М. Э.* День египетского мальчика. — М., 1954.
14. *Оппенгейм А.* Древняя Месопотамия: Портрет погибшей цивилизации. — М., 1990.
15. *Переломов Л. С.* Конфуций. — М., 1993.
16. *Рижский М. И.* Библейские пророки и библейское пророчество. — М., 1987.
17. *Рубин В. А.* Идеология и культура древнего Китая. — М., 1970.
18. *Семененко И. И.* Афоризмы Конфуция. — М., 1987.
19. *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Очерк первый: Пер. с нем. — М., 1979.
20. *Шифман И. Ш.* Ветхий завет и его мир. — М., 1987.
21. *Ясперс К.* Истоки истории и ее цели. — М., 1991. — Вып. 1—2.

2. ВОСПИТАНИЕ У ДРЕВНИХ ГРЕКОВ И РИМЛЯН

Воспитание у эллинов в Спарте и Афинах • Отличительные характеристики спартанского и афинского воспитания • Значение греческих поэтов и философов в истории воспитания. • Воспитание у древних римлян • Особенности римского воспитания и образования в первое и позднее время • Педагогические взгляды Квинтилиана

Классические народы много сделали для образования и воспитания человечества. Европейское просвещение имеет свое начало в классической, греко-римской древности. Христианская Европа явилась наследницей греко-римского мира во многих отношениях. Она унаследовала не только территорию греко-римского мира, многие его государственные учреждения и правовые понятия, но и многообразное духовное содержание в виде наук, искусств и разнообразных идей. Это наследование духовных сокровищ происходило в период, когда греко-римский мир сменен был европейским христианским миром и позже, в эпоху Возрождения, которая оживила в нем некоторые духовные начала — чувство красоты и свободы мысли и жизни. Но влияние классической древности, с ее опытами и идеями, на европейскую культуру продолжается без перерыва уже многие века.

В последовательном ходе истории грекам принадлежит первенство относительно римлян. Греция была наставницей Рима. В ряду других исторических народов древние греки имеют перед человечеством огромные заслуги. Они первые стали заниматься искусством ради искусства, довели его по всем направлениям до высокой степени совершенства и, таким образом, подарили человечеству важные средства к возвышению и облагораживанию себя. Греки первые расширили область мышления, направили научные исследования как на природу внешнюю, так и на природу человеческого духа, создали самостоятельную философию, развили до высокой степени совершенства новые формы поэзии, языку придали богатство форм, силу и изящество. Именно у греков создалась настоящая государственная жизнь в том смысле, что каждой отдельной личности гражданина, соответственно его дарованиям и просвещению, предоставлено было полное участие в общественных делах, на пользу отечества и для удовлетворения собственного чувства чести и патриотизма [2].

В Греции были созданы две типичные формы государства с характерными укладами жизни и идеалами воспитания: одно с населением дорийского племени — Спарта, другое — ионийского — Афины. По выражению поэта Э. Ростана, «два перстня» Греции, «один — железный и простой, другой — бесценный, золотой».

К цивилизации и культуре у древних греков были приобщены только привилегированные сословия, т. е. совершенно свободные и полноправные граждане; остальная масса населения составляли или полусвободных людей (перизки в Спарте), или просто чернь (рабы, илоты). Такое резкое разграничение сословий устанавливалось сразу при завоевании страны тем или другим греческим племенем. Завоеватели становились господами, владельцами земель, гражданами. За теми из туземцев, которые добровольно покорились завоевателям, перизками, сохранилась некоторая часть их земель и личная свобода, но они не могли принимать участие в управлении страной. Остальная масса населения, покоренная завоевателями, превращалась в рабов, илотов, получала только обязанности: обрабатывать землю, исполнять все тяжелые и унижительные работы и своим трудом содержать победителей-граждан. Такое положение сословий сохранилось не только в аристократической Спарте, но и в демократических Афинах. И там, и тут только привилегированное сословие пользовалось всеми выгодами воспитания и просвещения, прочие сословия были лишены этого права.

Среди племен арийского происхождения доряне издавна были известны как воинственное племя. Они избрали места для поселений, сообразуясь со своей суровой, воинственной природой — сначала гористую область Дорину, а потом — полуостров Пелопоннес. Доряне, занявшие крайнюю юго-восточную часть Пелопоннеса — Лаконию, образовали Спарту с суровым военным общественным устройством.

Спарта как возникла из военного лагеря, расположенного на берегу реки Эвроты, так и осталась военным лагерем навсегда. В Лаконии победителей было меньше побежденных (9 тыс. рабовладельцев и 250 тыс. рабов), поэтому они всегда должны были быть с оружием в руках. Все было подчинено строгой дисциплине, весь уклад жизни определен обязательными правилами. Государство регулировало все вопросы, даже домашнюю жизнь спартанцев и воспитание юношества. Человеческая личность, ее интересы приносились в жертву интересам государства.

Воспитание у спартанцев было направлено на то, чтобы в каждом свободном человеке выработать твердую опору для государства. Такой характер воспитания определялся законодательством Ликурга (около 925 до н. э.). Каждый гражданин принадлежал государству и воспитывался сообразно его целям: он должен быть способен защитить государство при нападении врагов. Маленькому государству нужны были физически сильные, храбрые воины и стойкие патриоты. Все средства воспитания мужчин и женщин были направлены на это. Даже право на жизнь определялось советом старейшин, новорожденного осматривали и если находили в нем какие-либо физические недостатки или слабое здоровье, то его бро-

сали в пропасть. Спарте нужны были только крепкие люди, поэтому воспитание было строго государственным и по военному суровым.

До 7 лет ребенок воспитывался дома под руководством матери, в семье создавали такую обстановку, в которой у ребенка не могли бы развиться трусливость и изнеженность: детям позволяли бегать на свободе, не одевали их, оставляли одних в темноте, пищи давали мало, от крика и плача по возможности удерживали: спартанцу не должно было ни кричать, ни плакать.

С 7-летнего возраста мальчики уже воспитывались за счет государства в особых, для всех одинаковых, заведениях. В «Политике» Аристотеля говорится, что в Спарте «дети богатых живут в такой же обстановке, что и дети бедных, и получают то же самое воспитание, какое могут получать и дети бедных. То же самое продолжается и в юношеском возрасте, и в зрелом» [1, кн. 4, гл. 5, 7]. Один только наследник престола освобождался от обязанности воспитываться в общественном заведении. В этих учреждениях весь обиход жизни, начиная с платья и стрижки волос, был строго определен согласно древнедорийским обычаям. Здесь мальчик оставался до восемнадцатилетнего возраста. Высший надзор над питомцами поручался, по выбору совета старейшин, одному из храбрейших и разумнейших граждан, — *педоному*, который в помощь себе имел распорядителей. Наблюдения за воспитательными учреждениями осуществляли также старейшие, *эфоры*, которые через каждые десять дней должны были осматривать спальни и одежду питомцев. Кроме того, спартанские юноши находились под строгим присмотром и всего спартанского общества. Каждый полноправный гражданин мог содействовать воспитанию, при всяком удобном случае он был обязан наставлять юношей, мог порицать и даже наказывать.

По своему содержанию воспитание в Спарте было *военно-гимнастическим*. Оно имело в виду закалывать, готовить тело и дух для войны, для военного господства. С этой целью дети приучались к перенесению всевозможных трудностей: холода, голода, жажды, непогоды и боли. Одежда маленьких спартанцев была очень легка: ходили они всегда, даже зимой, босиком, спали, не прикрываясь, на сене, соломе, на тростнике. Ежедневно предписывалась холодная ванна в Эвроте, здесь же учились и плавать. Пища была скудная и простая. В Спарте, вообще, строго держались умеренности: напившийся наказывался бесчестьем, т. е. лишением известных прав. Чтобы приучить детей переносить боль, их подвергали сечению. Развитию ловкости и силы служил ряд телесных упражнений: бег, прыжки, борьба, метание диска и копья; также игры в мяч, стенку, в войну. В юношеском возрасте прибавлялись упражнения с оружием, охота, танцы, изображавшие нападение и защиту, военные упражнения и пробы в виде маневров, а также ночных нападений или облав (криптий) на рабов. Духовное обра-

зование приобретали посредством музыки: пели богослужебные гимны, хвалебные песни в честь граждан, погибших в сражениях за отечество, участвовали в военных танцах. Знаниями не интересовались, даже чтение и письмо не считали нужными, и стали признавать их только со времен персидских войн; ораторское искусство не уважали, так как считали его искусством болтать и красиво лгать. Спартанцы предпочитали высказывать свою мысль в немногих словах, отчетливо и выразительно. Заучивали ликурговы нравственные законы и отрывки произведений Гомера, Тиртея, подходящие к суровому, мужественному духу дорийцев.

С 18—20 до 30 лет спартанцы жили уже отдельно от мальчиков, в казармах, и занимались, кроме гимнастики, еще специальными военными упражнениями, исполняли обязанности военной службы. Даже в этом возрасте железная дисциплина не ослабевала и поддерживалась частыми телесными наказаниями. Кроме того, каждый старший имел не только право, но и обязанность указать мальчику и юноше на его проступок и даже тростью наказать его на месте преступления.

Женское воспитание в Спарте ничем не отличалось от мужского. Спартанки выходили с гимнастических курсов рослыми, красивыми, сильными, не уступая мужчине ни в мужестве, ни в чувстве чести. В заботах домашнего хозяйства они были не сведущи: кухня, пряжа, ткацкое дело и т. п. составляли обязанность домашних рабынь. Зато спартанка сама вскармливала своих детей, отлично вела их воспитание, энергично и умно управляла домом; как член государства глубоко понимала общественные дела, обсуждала их вместе с гражданами; как супруга и мать оказывала сильное и решительное влияние на мужа и детей. Жена и мать пользовались в Спарте большим авторитетом.

Продолжительное и строго выдержанное военное воспитание, поддерживаемое соответствующим духом, нравами и всеми законами Спарты, достигало поставленной цели. Оно давало Спарте военное превосходство над другими государствами Греции. Ш. Летурно считал, что в Спарте «выработался человеческий тип, единственный в мире в отношении патриотического одушевления, физической силы и энергии воли» [4, с. 338]. Но столь узкое воспитание не обеспечивало и не могло обеспечить ни превосходства Спарты в других отношениях, ни внутреннего процветания государства во время мира. В Спарте, по выражению Аристотеля, «вся система была рассчитана только на часть добродетели, именно на относящуюся к войне добродетель... Поэтому-то спартанцы держались, пока они вели войны, и стали гибнуть, достигнув господства: они не умели пользоваться досугом и не могли заняться каким-нибудь другим делом, которое стояло бы (в их глазах) важнее военного дела» [1, кн. 2, гл. 6, с. 22]. Тот же упрек спартанцам сделан был и Платоном.

Другим государством в Греции, с иными идеалами жизни и воспитания, были *Афины*, — этот очаг многосторонней духовной культуры в Древнем мире. Основное отличие афинского воспитания от спартанского определялось законодательством Солона (638—559 до н. э.). В аристократической Спарте всякий гражданин принадлежал государству, в Афинах Солон предоставил полную свободу индивидуального развития всех сил и дарований каждого гражданина. Таким образом, демократическим Афинам было обеспечено большее разнообразие и богатство для развития народных сил.

В Афинах воспитание было индивидуальным и свободным, семье было предоставлено право воспитания: по описанию Аристотеля, родители могли воспитывать своих детей как угодно и как позволяли им средства. Афинское государство требовало только, чтобы родители давали детям образование. По законам Солона, отец, например, не мог претендовать на поддержку со стороны сына в старости, если не давал ему надлежащего образования. Законы Солона обязывали каждого афинского гражданина непременно получить музыкальное образование и грамотность и знать какое-либо ремесло (земледелие, судостроение, торговля и др.), которое обеспечило бы ему средства к существованию. Правительство следило за порядком и нравственностью во всех собраниях молодежи посредством софронистов, особых должностных лиц. Государство заменяло родителей и само воспитывало детей граждан, погибших за отечество.

Воспитание в Афинах состояло не только в развитии телесной выносливости и мощи, хотя афиняне ценили силу и красоту тела, но еще больше они ценили силу и красоту души. Поэтому на первом месте стояло воспитание духа, дарований человека: ума, художественного вкуса, нравственных стремлений и чувств. У афинян в почете было музыкальное воспитание, в самом широком смысле оно включало умственное наставление, что способствовало развитию души.

Школы в Афинах появились около 7 в. до н. э., они были частными, вследствие необеспеченности средствами, имели самое неприглядное устройство, помещались где-нибудь в лавках, даже на открытой улице и на рынках [2, с. 199].

В семь лет няню сменял педагог, нечто вроде «дядьки», из домашних, преданных рабов. Обязанность педагога заключалась в том, чтобы ходить за своим питомцем, играть с ним (распространенными играми были игра в кости, «чета и нечета», игра с мячом и др.), внушать ему делом и словом начала добродетели и приличия, охранять от дурных впечатлений со стороны, провожать его в школу, безотлучно наблюдать за его занятиями и поведением.

С 7 лет ребенок посещал *школу грамматиста*, начального учителя, где учился читать, писать, считать, рассказывать, декламировать стихи. Чтению учили по буквам и складам; писать по

прописям. Для начального письма служили вошанные дощечки и стиль (палочка: с одного конца острое, а с другого лопаточка. Острием чертили буквы, лопаточкой заравнивались ошибки). Пособием для чтения и начальной грамматики служили разные антологические сборники (вроде наших хрестоматий) с литературными образцами нравоучительного характера. Основной учебной книгой была книга Гомера, читали Гезиода, Эзопа и др. Читаемые образцы объяснялись, возможно с использованием наглядных пособий, и пересказывались учащимися. Лучшие места заучивались наизусть, декламировались и перелагались с целью развития изящной, красивой речи и подвижной мысли. При чтении предпочитали меньше прочитывать (по объему), но лучше прорабатывать и усваивать, как по содержанию, так и языку, стилю. По окончании грамматического курса или одновременно с ним мальчик проходил еще общий музыкальный курс, посещая *школу кифариста*, где учились пению и музыке. Этот курс имел назначение облагородить нрав, развить изящный вкус и дать музыкальные навыки, чтобы всякий ученик мог играть на струнном инструменте — на кифаре или лире, — мог петь в хоре, при различных богослужебных и праздничных обрядах. В состав музыкального курса входило и изучение стихосложения, ритмики и мелодики стиха.

Музыка играла большую роль в общественной жизни греков. Законы объяснялись при пении; при исполнении религиозных обрядов надо было петь. По мысли пифагорейцев «ритм и гармония проникают в душу, освобождают ее от грубости и сообщают ей такт и равновесие. Вообще, они развивают в душе тонкую чувствительность к красоте и правде уже в том возрасте, для которого еще не существует никаких рассудочных оснований, даже никакого учения. Сверх того, музыкальное искусство есть достойное занятие во время досуга, и понимание музыкальных произведений есть источник благородного наслаждения» [2, с. 175]. Такие же мысли о музыке высказаны Платоном, Аристотелем и др. Впрочем, музыкальное образование у греков не имело в виду воспитание музыкантов-специалистов.

По мере укрепления организма мальчики 12—14 лет, а иногда и раньше — 8—9 лет, параллельно с занятиями у грамматиста и кифариста или после их окончания, начинали заниматься гимнастикой в *палестре* — школе состязаний. Руководил занятиями гимнастикой специальный учитель — педотриб. Занятия начинались с легких упражнений (игра в мяч, плавание), потом переходили к более трудным: борьбе, бегу, прыжкам, метанию диска и копья. В Афинах, даже в мужской гимнастике, преимущественное внимание обращалось на развитие не столько мускульной силы, сколько движений, которыми вырабатывается пластическая красота и изящная стройность тела. Заканчивалось обучение военны-

ми упражнениями, когда мальчики становились юношами. В 18 лет их объявляли вступившими в юношеский возраст, называли эфебами, в 20 лет они получали звание совершенных граждан с правом голоса в народных собраниях. В храме Афины Паллады они принимали присягу на верную службу отечеству, на защиту закона, религии и военной чести.

После окончания обучения в палестре более состоятельные юноши продолжали посещать *гимнасии*. Греческие гимнасии — обширные огороженные пространства, с аллеями, рощами, крытыми и открытыми галереями, купальнями и т. п. Военно-гимнастическими упражнениями занимались в большем размере, чем в палестре. Особое значение имели общественно-образовательные беседы, философские занятия. Взрослые люди тоже могли удовлетворить свои умственные интересы и потребности, посещая занятия.

На всех ступенях афинское воспитание было обращено к благоприличиям и нравственности. Как только мальчик начинал понимать вещи, родители и воспитатели не пропускали случая раскрыть понятие «прекраснодоброго» — истинно-прекрасное как доброе и истинно-доброе как прекрасное, что было для эллинов руководящей мыслью и в жизни, и в воспитании. Эту особенность афинского воспитания — приобретение добродетелей научением — подчеркивал Протагор в беседе с Сократом: «Известно, что (афиняне) сыновей своих, с самого их малолетства, учат и вразумляют до конца своей жизни: едва дитя начинает понимать слова, как и кормилица, и мать, и педагог, и сам отец о том только и хлопочут, чтобы оно было отличным. Они учат его и вразумляют его каждым делом и словом, что вот то справедливо, а то несправедливо, это похвально, а то постыдно, это свято, а то нечестиво, это делай, а того не делай, и если дитя охотно повинуется, — хорошо, а когда не повинуется, исправляют его угрозами и ферулою, как искривившееся и худое дерево...» [5, с. 14—15]. Поэтому афинян отличала искренняя религиозность, глубокое почтение к родителям, любовь к добродетели, чувство чести, обдуманность поступков, изящная вежливость и внимание в обращении со всеми.

Дисциплина, в которой воспитывался ребенок дома и в школе, была довольно суровой, использовались телесные наказания. Целый ряд правил был направлен на то, чтобы воспитать в детях и даже юношах за 18 лет сдержанность, скромность, здравомыслие: за столом нельзя приниматься за пищу раньше родителей; нельзя сидеть за столом, закидывая нога на ногу; по улицам следует ходить спокойно, прилично. Вообще, будущих граждан воспитывали в строгих правилах послушания, считая, что предназначенные к управлению должны научиться повиноваться.

С конца V в. до н. э. образование греков постепенно усложняется. В содержание школьного обучения входят новые предметы — преж-

де всего грамматика и риторика. Их введение было вызвано тем, что с расцветом общественной жизни и демократии (в период персидских войн) большое значение получило искусство речи и потребность в более основательном его изучении. Потребность в убеждениях и аргументации в речи вызвала к жизни новую науку и новый предмет — диалектику. Стали изучать мифологию и историю, арифметику и геометрию, астрономию и естественные науки, философию.

В дополнение к учителям грамоты появились учителя высшего ранга — *софисты*, которые за хорошее вознаграждение давали сыновьям богатых людей образование более высокого уровня. По мнению историков педагогики, эти уроки были зародышем высшего образования. В Александрии, которая являлась центром греческого просвещения наряду с Афинами, и где впервые, при посредстве школ, начинает планомерно развиваться наука, создается устойчивый круг учебных предметов: грамматика, риторика и диалектика, арифметика, геометрия, астрономия и теория музыки, — который под именем семи свободных искусств пережил расцвет и самой Александрии, и Римскую империю и перешел в Средневековье как тривиум (первые три предмета) и квадривиум (следующие четыре предмета).

Женское воспитание у афинян значительно отличалось от спартанского. Девушки должны были мало есть, чтобы не утратить легкости и стройности фигуры, избегать солнца. Женщина была прикована к гинекею, она редко показывалась на улице, постоянно была с детьми и рабынями, жила без вольной гимнастики, с детства зашнурованная, имела тонкую талию, узкие плечи, слабый, бледный вид. Учение афинянок было крайне ограниченное; не все умели читать и писать, петь и играть на лире или кифаре, но усердно учились всем женским рукоделиям: прясть, шить, ткать, вязать и т. п. Привлекательными в женском воспитании были нравственные качества афинянки: честность, кротость, нравственная чистота, кроме того она была бережливой и умелой хозяйкой.

Многие сочинения греческих поэтов и философов имели глубокое воспитательное значение не только для греков, но и для тех народов, которые наследовали эллинскую культуру. Важнейшими из этих древних поэтов и философов были: Гомер, Пифагор, Сократ, Платон и Аристотель.

Гомер был учителем и воспитателем всей Греции. Его «Илиада» и «Одиссея» служили живым представлением героического периода в жизни греческого народа. Поэзия Гомера своей несравненной красотой и глубоким человеческим содержанием воспитывала в древнем эллине все лучшие человеческие способности, веру и идеалы жизни. Песни Гомера построены на чувстве сыновней или супружеской любви, на уважении к религии, на преданности отече-

ству, благородном самолюбии. Поэмы Гомера охватывают все стороны греческой жизни: религию, семейные нравы, войну и мир, мужское и женское воспитание, ремесла и искусства — все, что вырабатывалось в эллинской культуре. По свидетельству историка Миллера, Гомер для всех служил учителем главнейшей в мире науки — мудрости.

Благороднейшим представителем Греции был и **Сократ** (469—399 до н. э.), родившийся в Афинах в семье ремесленника. Его ученик и жизнеописатель Ксенофонт говорил, что Сократ «был так благочестив, что ничего не делал без совета богов; так справедлив, что никогда никого не обидел и в малейшем; так господствовал над собой, что никогда не ошибался в решении о лучшем и худшем; словом, он был наилучшим человеком, какой только и мог быть» [5, с. 26—27]. Поэтому его справедливо называют не только учителем учителей, но и величайшим дохристианским учителем человечества.

Для Сократа суть человека — душа, она источник его совершенства и счастья, делает его лучшим; красота, почести, успехи — это внешние блага. Поэтому в людях надо пробуждать внутреннее стремление к божественному дару мудрости или добродетели путем самопознания, самоуглубления. Эта приобретаемая божественная мудрость служит для человека основой его единства с самим собой или внутренней гармонии. Сократ ничего не давал слушателям от себя в готовом виде, а побуждал их все находить в себе. От примеров к правилу, от вещей и конкретных отношений к понятию — этим путем он вел своих собеседников.

Сократ первый указал, что образование должно исходить и строиться на познании человека или его души. Истинное образование, которое может усовершенствовать человека, должно исходить изнутри человека, иметь своей основой самопереработку имеющихся в душе впечатлений и знаний. Истинно образующее обучение то, которое возбуждает к самостоятельному размышлению. Воспитывающее к мудрости обучение должно помогать обучаемому самому формировать свои знания. Лучший метод для этого эвристический или вопросный, с обращением к нравственному самосознанию детей, побуждающий людей все находить в самих себе, идти путем самопознания и самоуглубления.

В противоположность грекам, народу созерцательно-умственных интересов и художественного чутья, римляне не имели особых склонностей ни к наукам, ни к красоте. Римляне отличались большой практичностью, занимались земледелием, постоянно держали наготове меч, чтобы отстаивать свою самостоятельность, поэтому до знакомства с эллинской культурой у них если и были начальные школы, но такой широкой потребности в образовании, какая существовала у греков, не было. Впоследствии, под влиянием новых

условий жизни и знакомства с греческой образованностью, эта потребность развилась и приобрела практический характер.

Первоначально римская педагогика ограничивалась патриархальным семейным воспитанием, с главной ролью матери. Дети в семье воспитывались в строгости, скромности, почитании старших и предков, любви к отечеству. Их готовили к простой, незатейливой жизни земледельца и воина, или земледельца-гражданина. Нравственная дисциплина была строга: детей тщательно оберегали от неприличных или сомнительных впечатлений, оскорбляющих чувство стыдливости; до 30 лет юношам запрещалось пробовать вино; в обычае было уважение к старшим, любовь к предкам и отцам, что воспитывало то чувство любви к отечеству, тот патриотизм, который доставил Риму всемирное господство.

К нравственной дисциплине римской семьи присоединялось и влияние религиозное. «Римлянин жил окруженный богами», религиозные верования связывались со всеми более или менее важными моментами жизни.

Обучение же в старом Риме ограничивалось сообщением элементарных познаний и умений: учили читать, писать и считать, знакомили с важнейшими законами государства и развивали свободную речь. Обучение в этих пределах, с семилетнего возраста ребенка, брал на себя отец, и оно происходило дома. В старом Риме не заботились о публичном образовании и о школах, больше дорожили семьей. Подготовку к государственным или общественным обязанностям римский юноша получал практически: к жизни готовили жизнью. Войне он учился в военном стане; гражданским обязанностям, — присутствуя в гражданских учреждениях, т. е. главным учителем римлян был жизненный, практический опыт.

Практический склад римского народа наложил свой отпечаток и на позднейшее образование римлян, когда они стали «властителями мира» и появилась необходимость в более широком образовании. Рим стал заимствовать образование у покоренных греков, внося в него свой практицизм. Из греческих наук преимущество получили те, которые соответствовали практическим интересам и склонностям римлян — грамматика и риторика как науки о языках, формах и приемах речи и ораторского искусства, которые необходимы были им при публичном характере политической жизни. Математические науки не скоро приобрели свое место в римском образовании, причем размеры их изучения, по словам Цицерона, определялись лишь «пользой, какую приносят измерение и счисление». «Еще менее благоприятную почву встретила теория музыки, так как занятия музыкальным искусством прямо считалось неприличным» [2, с. 215]. Больше успеха имела астрономия, в виду ее пользы для земледелия и для мореплавания.

Разницу между греческим и римским воспитанием и образованием прекрасно описал римский оратор Цицерон (106—43 гг. до н. э.). «У греков одни всей душой предаются поэзии, другие — геометрии, третьи — музыке; иные же, как, например, диалектики, открывают для себя особенный круг деятельности, и все свое время, всю свою жизнь посвящают искусствам и изобретениям, чтобы с помощью их образовать юношеский дух на началах гуманности и добродетели. Дети же римлян воспитываются для того, чтобы они впоследствии могли быть полезны отечеству, а потому их должно образовывать в видах государственного блага и вести в обычаях предков. Отечество дало нам жизнь и воспитание лишь для того, чтобы мы потом посвятили его пользе все главные и лучшие силы нашего духа, нашего таланта, нашего ума; а потому мы должны изучать только такие искусства, которые выгодны для государства; в этом я нахожу и высочайшую мудрость, и величайшую доблесть» [2, с. 223].

Организация римского воспитания мало отличалась от греческой, было больше порядка и определенности между школьными ступенями образования. Элементарное обучение, сообщавшее знание грамоты, письма и счета, давалось в *школе литератора*, там строго следили за ясным произношением и хорошим пересказом. Когда ученик овладевал чтением, письмом и счетом (к 12 годам), он переходил к другому учителю, который назывался *грамматиком*, и начинал основательно изучать греческий язык, читая прежде всего Гомера. Подробно изучалась также грамматика римского языка, читались с объяснением отечественные поэты, делались разные пояснения: исторические, географические, физические и астрономические. Следовательно, вместе с изучением языка грамматик сообщал и реальные познания. Впоследствии обучение ораторскому искусству, в виду его важности, перешло к специальному учителю — *оратору*, или *ритору*, который учил, как строить речь, украшать стиль, пользоваться жестами и т. д., давал трудные практические упражнения, чтобы усвоенные правила искусства применялись на практике. Основательнее и глубже изучалась греческая и римская литература, греческая философия. Эти школы: литератора, грамматика и оратора представляли собой *три последовательные ступени образования, ведущие одна к другой: низшую, среднюю и высшую*.

Дисциплина в низших и средних школах была строгая: палка и розга. Кроме усвоения знаний, в школах обращали внимание и на то, чтобы приучить учеников скромно держать себя и внушить им вкус к порядку и чистоте. Физическим развитием детей занимались исключительно дома, считая, что это долг родителей в интересах государственной обороны. Поэтому, помимо школы, достаточно занимались упражнениями в беге, плавании, прыжках, в играх с мячом, борьбе, езде верхом и фехтовании.

В заключение отметим, что сущность римской системы образования составила основу европейского образования христианского мира. «Римляне были первым народом в мировой истории, который признал и усвоил себе дух, язык и науку чужого народа как условие своего собственного образования» [5, с. 74—75]. Поэтому в Риме надо искать, по мнению П. Соколова, начало той системы духовного развития, которая известна под именем *классического образования*.

Из римских писателей обратимся к педагогическим взглядам **Марка Фабия Квинтилиана** (42—118). «Один Квинтилиан соединяет психологические соображения и практический опыт и наблюдения в теоретическую систему, положения которой, при этом, стоят ближе к современным воззрениям, чем положения какого-либо другого древнего писателя» [5, с. 75]. Сам видный римский оратор и учитель ораторского искусства Квинтилиан написал сочинение, состоящее из 12 книг и посвященное образованию и воспитанию оратора, — «Ораторское наставление». Наибольший педагогический интерес представляют первые две книги, в которых раскрыты заботы первого детства. Они включают вопросы воспитания оратора с первых дней детства, когда в интересах развития хорошей речи обращается внимание на то, что ребенок должен слушать и усваивать красивую и благозвучную речь от матери и нянек, позднее от домашнего наставника-педагога. Духовное образование он тесно связывает с играми, считая, что товарищей игр надо допускать с выбором, чтобы не испортить речи и нравственности ребенка. При пробуждении влечения и способности к учению ребенка нужно отдавать в школу. Квинтилиан решительно высказывается за школьное обучение, предпочитая его домашнему, указывая, что с индивидуальностью ученика учитель может считаться и в школе. Преимуществом школьного обучения является то, что оно приучает учеников не смущаться и не бояться людей, свободно говорить перед большим числом слушателей, легко ориентироваться в различных жизненных положениях, умело общаться с другими. Школьная дружба, по его мнению, завязанная на общем учении, украшая жизнь, продолжается до старости.

Квинтилиан выдвигает следующие педагогические принципы школы: обязательная нравственная основа в обучении будущего оратора, чтобы сделать детей честными и добрыми; внимание к особенностям и силам, т. е. индивидуальности ученика; соблюдение меры в похвале и порицании, решительное возражение против телесного наказания, оскорбляющего чувство чести, создающего рабские привычки и не помогающего обучению и др. Соответственно указанным принципам обучения, Квинтилиан, естественно, предъявляет высокие требования к личности учителя, который в нравственном отношении должен быть образцом для

учеников, подобно отцу любить их и быть строгим. Настойчивость, тактичность и терпение, желание охотно отвечать на вопросы своих учеников отличает любимого детьми учителя.

Кроме общих педагогических и дидактических положений, Квинтиллиан в своем сочинении дает массу частных методических указаний по обучению языкам и другим предметам. Его, по мнению П. Соколова, можно назвать первым и, пожалуй, единственным методистом древнего мира.

Таким образом, классическая древность в педагогическом отношении оставила нам в наследство идеи: школы как самостоятельного воспитательно-образовательного учреждения, имеющего задачей образование человека самого по себе, развитие присущих ему дарований и сил — это идея гуманитарного образования; цельного образования, основу которого обеспечивает нравственное воспитание, именно нравственность человека определяет его цельность; разработанной, законченной системы образования, включающей три главных элемента (изучение языка и литературы, реальное изучение — географии, физики, астрономии и др.), составляющие содержание современного образования; идею науки о воспитании и обучении и блестящие начала научной разработки и обследования педагогических вопросов; самодеятельного образования человека изнутри и индуктивно-вопросного метода (сократического) к этому образованию; основы и ценности нравственного воспитания в самом раннем детстве, необходимости планомерного физического развития в силу тесной связи между душой и телом и другие.

Плутарх

Ликург

XIV

Считая воспитание высшею и лучшею задачей для законодателя, он приступил к осуществлению своих планов издавелека и, прежде всего, обратил внимание на брак и рождение детей. Аристотель ошибается, говоря, что он желал дать разумное воспитание и женщинам, но отказался от этого, оказавшись не в состоянии бороться с слишком большой волей, которую забрали себе женщины, и их властью над мужьями. Последним приходилось, вследствие частых походов, оставлять на их руки весь дом и на этом основании слушаться их, переходя всякую меру, и даже называть их «господами». Но Ликург оказал должное внимание и женскому полу. Девушки должны были для укрепления тела бегать, бороться, бросать диск, кидать копыя, чтобы их будущие дети были крепки телом в самом чреве их здоровой матери, чтобы их развитие было правильно и чтобы сами матери могли разрешиться от бремени удачно и легко благодаря крепости своего тела. Он запретил им баловать себя, сидеть дома и вести прежний образ

жизни. Они, как и мальчики, должны были являться во время торжественных процессий без платья и плясать и петь на виду у молодых людей. Они имели право смеяться над кем угодно, ловко пользуясь его ошибкой, с другой стороны, прославлять в песнях тех, кто того заслуживал, и возбуждать в молодежи горячее соревнование и честолюбие. Кого хвалили за его нравственные качества, кого прославляли девушки, тот уходил домой в восторге от похвал, зато насмешки, хотя бы и сказанные в шутливой форме, язвили его также больно, как строгий выговор, так как на празднике присутствовали цари и старейшины. В наготу девушек не было ничего неприличного. Они были по-прежнему стыдливы и далеки от соблазна, напротив, этим они причалялись к простоте, заботам о своем теле. Кроме того, женщине внушался благородный образ мыслей, сознание, что и она может приобщиться к доблести и почету. Вот почему они могли говорить и думать так, как то рассказывают о жене Леонида, Горго. Одна женщина, вероятно иностранка, сказала ей: «Одни вы, спартанки, делаете, чего хотите, со своими мужьями». «Но ведь и мы одни рожаем мужей», — отвечала царица.

XVI

Воспитание ребенка не зависело от воли отца, — он приносил его в «Лесху», место, где сидели старшие члены филы, которые осматривали ребенка. Если он оказывался крепким и здоровым, его отдавали кормить отцу, выделяя ему при этом один из девяти земельных участков, но слабых и уродливых детей кидали в «акокетты», пропасть возле Тайгета. В их глазах жизнь новорожденного была так же бесполезна ему самому, как и государству, если он был слаб, хил телом при самом рождении, вследствие чего женщины для испытания здоровья новорожденного мыли его не в воде, а в вине, — говорят, эпилептики и вообще болезненные дети от крепкого вина погибают, здоровые же становятся от него еще более крепкими и сильными.

...Кормилицы были заботливые и умелые, детей не пеленали, чтобы дать свободу членам тела, растили их неприхотливыми и не разборчивыми в еде, не боящимися темноты или одиночества, не знающими, что такое своеволие и плач. Поэтому иной раз даже чужестранцы покупали кормилиц родом из Лаконии... Между тем спартанских детей Ликург запретил отдавать на попечение купленным за деньги или нанятым за плату воспитателям, да и отец не мог воспитывать сына, как ему заблагорассудится. Едва мальчики достигали семилетнего возраста, Ликург отбирал их у родителей и раздавал по отрядам, чтобы они вместе жили и ели, приучаясь играть и трудиться друг подле друга. Во главе отряда он ставил того, кто превосходил прочих сообразительностью и был храбрее всех в драках. Остальные равнялись на него, исполняли его приказы и молча терпели наказания, так что главным следствием такого образа жизни была привычка повиноваться. За играми детей часто присматривали старики и постоянно ссорили их, стараясь вызвать драку, а потом внимательно наблюдали, какие у каждого от природы качества — отважен ли мальчик и упорен ли в схватках. Грамоте они учились лишь в той мере, в какой без этого нельзя было

обойтись, в остальном же все воспитание сводилось к требованиям беспрекословно подчиняться, стойко переносить лишения и одерживать верх над противником. С возрастом требования делались все жестче: ребятшек коротко стригли, они бегали босиком, приучались играть нагими. В двенадцать лет они уже расхаживали без хитона, получая раз в год по гимназию, грязные, запущенные; бани и умощения были им незнакомы — за весь год лишь несколько дней они пользовались этим благом. Спали они вместе, по илам и отрядам, на подстилках, которые сами себе приготовляли, ломая голыми руками метелки тростника на берегу Эврата.

Плутарх. Ликург // Хрестоматия по истории древнего мира: Пособие для учителя / Сост. Е.А.Черкасова. — М., 1991.

Рекомендуемая литература

1. *Аристотель. Политика.* — М., 1911. — Кн. 2. — Гл. 6; Кн. 4. — Гл. 5, 7.
2. *Вильман О. Дидактика как теория образования: Пер. с нем.* — М., 1904. — Т. 1.
3. *Гиро. Частная и общественная жизнь греков: Пер. с фр.* — СПб., 1897.
4. *Летурно Ш. Эволюция воспитания.* — СПб., 1900.
5. *Соколов П. История педагогических систем.* — Пг., 1916.

3. ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СРЕДНИЕ ВЕКА И ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Школа и педагогика в Средние века • Реформация • Педагогика эпохи Возрождения

Средние века в Западной Европе это огромный временной пласт, охватывающий более двенадцати столетий. Обычно рассматриваются три периода: V—X вв. — раннее Средневековье; XI—XIV вв. — развитое Средневековье и XV—XVI вв. — позднее Средневековье, переходящее в эпоху Возрождения. На всех этапах осуществляла свое влияние религия и как идеология, и как культура, и как мораль, церковь как социальная структура. В оценке Средневековья оправдан формационно-классовый подход, ибо это феодальный строй, господствующей силой которого выступают светские и духовные феодалы, а на другом полюсе — зависимое крестьянство. Средневековье представляется в своем существовании как арена постоянной борьбы за власть и господство над умами и сердцами людей, как непрерывная цепь завоевательных войн, походов и т. д. Вместе с тем, это эпоха, когда создавались непревзойденные образцы во всех областях науки, культуры, искусства, особенно в период позднего Средневековья и эпоху Возрождения. Все это отражается в теории и практике воспитания, образования, обучения.

Культура и образование Средневековья всегда вызывали интерес и широко освещались в истории педагогики. Еще до революции была издана книга Н. Сперанского «Очерки по истории народной школы в Западной Европе» (М., 1896), книга П. Г. Мижужева «Главные моменты в развитии западноевропейской школы» (М., 1913) и ряд других работ. Переведенная на русский язык в 1908 г. Н. Сперанским книга немецкого историка педагогики Ф. Паульсена «Исторический очерк развития образования в Германии» содержит огромное количество фактов, ярких описаний, оригинальных оценок.

Большое количество работ, посвященных этой эпохе, включает и советская, и постсоветская история педагогики и как наука, и как учебный предмет.

Средневековое образование как утверждение религиозной морали, идеологии, культуры включало целостную систему школьного образования. В раннем Средневековье *школы обычно существовали при приходях*, как подготовка священника низшего ранга, и особенно *при монастырях*. Католическая церковь уделяла большое внимание распространению монашества, созданию монастырей и школ при них, как внешних, так и внутренних. Монастыри имели библиотеки, в которых были книги, главным образом, на латинском языке. Особенно плодотворным для развития школ и возрождения античной культуры был период правления (768—814) во Франкском государстве короля Карла Великого, который в 800 г. принял титул императора. Сосредоточием этой культуры и были монастыри. Монахами переписывались, а в монастырских школах изучались произведения Вергилия, Горация, Цицерона. Обучение в монастырских школах чтению и письму было наиболее важным. Овладев техникой чтения и письма, монахи могли читать и переписывать Священное писание, духовные стихи, имеющиеся в монастырях книги, что считалось богоугодным делом. Большое значение придавалось и обучению пению. Изучение нотной грамоты, которая была необходима для богоугодного пения псалмов, так же, как и вообще учение, не давалось легко. Удары палкой, кулаком со стороны недовольного учителя обрушивались непрерывно. Очень часто применялось и наказание розгой. Суровость, жестокость наказаний в средневековой школе — ее характерная особенность.

В монастырских школах, а особенно в соборных (кафедральных), которые создавались при соборах, образование для некоторых учащихся переходило на уровень изучения «семи свободных искусств». В него входило изучение *тривиума* — грамматики, риторики и диалектики и *квадривиума* — арифметики, геометрии, астрономии и музыки. Все обучение в школах раннего Средневековья происходило как индивидуальная работа ученика с учителем. Каж-

дый ученик учился в полной независимости от своего соседа, свойственным ему темпом. От организации обучения на основе классно-урочной формы эту школу отделяют века.

Монастырская школа X век

Повсюду вместе с бенедиктинскими монастырями возникали также монастырские школы, и они вместе со школами при соборах были единственными образовательными учреждениями того времени, откуда почерпали образование как высшие, так и низшие слои средневекового общества. Также и в нашем монастыре для школы есть две особых постройки, из которых каждая образует замкнутое целое, своего рода монастырь. В одной из этих построек, которая ближе к церкви и монашеским клаузурам, помещается «внутренняя» школа; в другой, расположенной ближе к монастырской стене, — школа «внешняя». В первую из этих школ направляется теперь через монастырский двор юный, но уже прославленный за свою ученость учитель Маркелл со свитком пергамента и толстым фолиантом в руках. Во внутренней школе живут частью дети, которые со дня рождения предназначены к монашеству, частью — юноши и взрослые, которые намерены вступить в монахи или приняты уже в монастырь. Во внешней школе большей частью учатся дети знатных родителей, которые, получив образование, возвратятся в мирскую жизнь. <...>

Как в той, так и в другой школе образование почти одинаковое. Главная задача обеих школ — научить латинскому языку. Этот язык нужен, чтобы можно было читать латинские книги, отправлять божественную службу и разговаривать монахам между собой. Ученики наших школ уже затвердили на латинском языке «Отче наш», «Символ веры», молитву Богородице и весь Псалтырь (150 псалмов). Большая часть их теперь приступила к изучению азбуки, а некоторые перешли к чтению на латинском языке Священного писания, духовных стихотворений, постановлений соборов и творений святых отцов. <...>

Некоторые ученики пошли еще далее. Овладев техникой чтения, они обратились к изучению письма и много времени посвящают каллиграфии. Не менее отдают они сил и пению. <...>

Но более способные, прилежные ученики, желавшие продлить свое образование, перешли к углублению в семь «свободных искусств». После изучения группы словесных наук — грамматики, риторики и диалектики (тривиума) — они посвятили свои силы арифметике, астрономии, музыке и геометрии (квадривиуму).

Строго ведет школу Маркелл. Розга и палка нередко служат ему для поддержания дисциплины, особенно суровой во внутренней школе, откуда многие из учеников позднее вступят в монахи¹.

¹ Тарасов Н. Д., Моравский С. П. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы IV—XVIII вв. // Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И. Ф. Свадковский. — М., 1936. — Т. I. — С. 70—71.

Организация и содержание образования сохраняются в основных чертах и в период развитого Средневековья (XI—XIV вв.). Вместе с тем, монархические режимы ряда стран Европы стремятся сосредоточить власть в своих руках, на известную самостоятельность претендуют города, усиливается роль городской культуры. И, как следствие, подвергаются сомнению незыблемые ранее религиозные догматы.

В этих условиях служители церкви изыскивают новые способы утверждения веры не только путем расправы с инакомыслящими силами инквизиции, но и путем доказательств истинности самих божественных догм. Возникает новый вид средневековой учености — *схоластика*, цель которой и заключалась в том, чтобы представить вероучение в форме научного знания.

Главным представителем и создателем этого направления в утверждении религиозных догм был **Фома Аквинский** (1225—1274). Уроженец Италии, он объездил всю Европу, выступал и преподавал в Париже, Кельне, Риме. В качестве основы для своих логических построений доказательства бытия Божия, бессмертности души он использует логику Аристотеля, строя на ее основе утверждение о незыблемости религиозных догм, о Боге как конечной цели всякого знания. Учение Фомы Аквинского, его постулаты были приняты церковью. Оно представляло собой как бы философию религии, способствовало связям религии и науки, хотя и довольно искусственным.

Укрепление в период развитого Средневековья городов приводит к усилению роли в обществе такого социального слоя, как ремесленники и купцы. Для их детей и были созданы *цеховые и гильдейские школы*. Обучение в них проходило на родном языке; наряду с чтением и письмом преподавалась арифметика, а религия входила как обязательный предмет. Однако развитию этих школ мешало отсутствие квалифицированных учителей. Чаще всего в этой роли выступали недоучившиеся студенты, беглые монахи и т. д.

Поэтому особое значение для детей ремесленников, купцов, а также крестьянства имела семья. Она передавала опыт, знания особенностей профессии, а также воспитывала нравственные качества, используя традиции, обычаи, обряды.

Общие черты воспитания в семье заключались в том, что огромное влияние оказывала религиозная вера, непререкаем был авторитет родителей, старшего, господина в конце концов. Слово старших было основным источником знания, пример старших — образцом поведения. Воспитание строилось на непререкаемости требований, суровости, физических наказаниях.

В период развитого Средневековья большое значение в развитии культуры и образования приобретают *средневековые университеты*. Сначала они возникают как корпорации (объединения) учи-

телей и учащихся и лишь постепенно приходят к своей структуре высшего учебного заведения. Их возникновение было связано с потребностями экономического развития, укреплением городов, особенностями образования и науки. Первые университеты появились в XII в. в таких странах, как Италия, Франция, Англия: это Болонский, Парижский, Оксфордский, Кембриджский университеты. Позже были открыты университеты в славянских странах — Пражский и Краковский.

Все университеты строили свою работу как бы по единому стандарту: они имели четыре факультета. Первый — *художественный* — был подготовительным, на нем студент изучал «семь свободных искусств» и продвигался от степени «бакалавра искусств» до степени «магистра искусств». Он получал право поступать на один из трех факультетов — *богословский, медицинский, юридический*, по окончании которого ему присваивалась степень бакалавра и магистра соответственно по богословию, медицине, праву. Сроки обучения были неопределенными, учение в целом могло продолжаться 11 — 12 лет, и не каждый студент выдерживал этот срок.

Основное содержание и методы обучения в университете были как бы замкнуты в определенных рамках. Содержание определялось книгами по каждой специальности. Это творения Гиппократ и Галена на медицинском факультете, Аристотеля и средневековых схоластов на богословском, труды главным образом по римскому праву на юридическом. Их интерпретацию, толкование осуществляли профессор на лекции, студенты на диспутах. Эти два метода можно считать единственными, тем более что долгое время даже для студентов медицинского факультета прикосновение к мертвому телу, изучение его считалось богохульством.

Важнейшая особенность средневековых университетов — их постоянное стремление к независимости, «вольностям». Студентам было присвоено право подчиняться только студенческому, а не городскому суду, право свободного перехода из одного университета в другой. Широкое использование этого права Ф. Паульсен называет кочевничеством.

Стандартизированность, одинаковость содержания и организации университетов порождали известный космополитизм, нарушение связей университета со страной, городом, равнодушие к жизни своих соотечественников. Эти черты западноевропейских университетов отмечал и критиковал К. Д. Ушинский. В то же время особенностью жизни, быта студентов и профессоров была приверженность университетским традициям, церемониям, знаменательным датам, строго установленной форме одежды и т. д.

Деятельность университетов в период развитого Средневековья и более позднее время — яркая страница развития культуры и образования в Западной Европе.

Рыцарское воспитание получали сыновья светских феодалов, которые готовились к выполнению своих главных функций — быть воинами, владеть оружием. Уже в раннесредневековый период сложилась, а позже окончательно оформилась известная система рыцарского воспитания, особенности которой позже обобщил и описал Винцент из Бове (1140—1264) в своем сочинении «Об обучении детей благородных особ».

До семи лет мальчики воспитывались дома, главным образом под наблюдением матери. Затем их отправляли ко двору сюзерена, и здесь до 14 лет они выполняли обязанности пажа, прислуживая, демонстрируя свою преданность хозяйке дома. После 14 лет они выполняли обязанности оруженосца при знатном рыцаре, нередко вместе с ним участвуя в походах. В 21 год они получали титул рыцаря. За все предшествующие годы будущий рыцарь должен был овладеть семью «рыцарскими добродетелями», к которым относились умения охотиться, ездить верхом, плавать, фехтовать, стрелять из лука, играть в шашки и слагать и петь стихи, прославляющие «даму сердца». Овладевали будущие рыцари и основами придворного этикета. Война, бог, любовь — вот основа жизни средневекового рыцаря. Верность «даме сердца», преданность сюзерену, рыцарская честь не исключали грубость нравов, унижение, притеснение зависимых, простых людей. Постоянная вражда знатных кланов между собой, войны, боязнь возмущения со стороны крепостных — все это нередко оправдывало культ силы, хитрости, власти над людьми, что достаточно ярко отражено в великих произведениях литературы, посвященных этой эпохе.

Воспитание рыцаря

Живет в замке несколько сыновей феодалов, которые с семилетнего возраста находятся здесь, чтобы получить воспитание под руководством опытного рыцаря, выучиться владеть мечом и копьём, лихо ездить верхом и усвоить то утонченное образование, которое требуется от настоящего рыцаря. <...>

Вся молодежь направляется теперь в сад из тесных и душных замковых комнат. Нашелся музыкант, и под тенью развесистой липы устраиваются танцы, которым молодые люди отдаются со всем пылом. <...>

Танцы сменяются бросанием мяча, затем — игры в жмурки, в прятки, в горелки. <...>

Свободное пространство двора, лежащее налево от сада, назначается для воинских упражнений. На нем дети знатных обитателей замка с ранних лет учатся объезжать лошадей, владеть мечом, щитом и копьём, стрелять из лука, из арбалета, бросать копьё. Развить свои телесные силы прыганьем, беганьем, лазаньем и другими упражнениями и приобрести ловкость — главная задача воспитания высшего класса в феодальное время.

С летами эта любовь к бегу взапуски, к метанию копья, упражнениям в верховой езде и другим подобного рода не уменьшается, а еще больше растет, и взрослые охотно отдаются им здесь, на этой же площадке. Но эти упражнения — только подготовка к более серьезным состязаниям. Свою силу борцы показывают во всем блеске на турнирах, отвагу и ловкость — на охоте...¹

Девочки — дети знатных родителей — воспитывались в семье, а позже направлялись в женские монастыри, где обучались грамоте, основам ведения хозяйства и т. д. Приобщаясь к культуре, образованию, они утверждали гуманистические нормы поведения в обществе, могли смягчить, даже своим присутствием, жестокость рыцарей — мужчин. Известно, например, что платок, брошенный женщиной между двумя готовыми к поединку рыцарями, мог предотвратить дуэль и вызвать примирение.

В период Средневековья религия выступает в первую очередь как идеологическая основа жизни общества и отношений в нем, а также как основа морали и культуры. И все же влияние церкви на все сферы жизни было достаточно противоречиво и не так уж безраздельно. Люди, представители разных общественных групп, находились как бы между небом и землей, между богом, силу и власть которого они полностью принимают, и земными помыслами и устремлениями, утверждением жизни здесь, на этом свете. В полной мере диалектика этих связей проявляет себя в новый период существования Западной Европы — в период Реформации и эпоху Возрождения.

Реформация это религиозное движение, возникшее в XVI в. и направленное против католицизма, выступавшее, прежде всего, за изменение религиозных установлений и требований. Оно сформировалось на основе многочисленных антикатолических выступлений, идеологии братских общин, которые проявляли себя уже в XV в. В результате Реформации возникает новое направление в христианстве — *протестантизм*, основу которого составляет протест против жестокости требований к человеку в католической религии. Борьба за приоритеты в вере между протестантами и католиками — это кровавые страницы истории Западной Европы.

Деятели Реформации выдвинули требование, чтобы содержание Библии, Священного писания было доступно людям, поэтому они утверждали необходимость перевода Библии на родной язык и сами этим занимались. В XVI в. центром протестантизма стала Германия, и связано было это движение с именем **Мартина Лютера** (1483—

¹ Тарасов Н. Д., Моравский С. П. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы IV—XVIII вв. // Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И. Ф. Свадковский. — М., 1936. — Т. 1. — С. 86—87.

1546), который, по сути дела, заложил основы новой религии, нового религиозного учения, доступного и понятного всем людям. Деятельность Лютера отмечена реформацией целого ряда законодательных актов в церковных требованиях. Широкое распространение идей реформации во многом объясняется как религиозным сознанием людей той эпохи, так и соответствием новых доступных и понятных массам духовно-религиозных установок повседневным интересам и чаяниям различных слоев населения [33*].

Нельзя не отметить прогрессивные реформы на основе протестантизма в области школьного дела. Многие идеи о значении образования, о доступности школы и равенстве прав на образование деятели Реформации заимствовали из учений и практики братских общин. В 1524 г. Лютер обратился ко всем немецким бургомистрам с призывом открывать доступные для всех начальные школы, в которых изучается Библия на родном языке, а также даются знания по географии, истории, природоведению, уделяется внимание преподаванию арифметики. Таким образом, в период Реформации выдвигается и в какой-то мере осуществляется требование о распространении начального обучения, причем на родном языке, о создании условий для равноправия в получении образования. Некоторые изменения вносятся и в высшее образование. Возрастает количество университетов, они становятся более национально-локальными, хотя содержание образования перестраивается медленно.

Таким образом, Реформация оказала влияние на развитие школы и просвещения в Европе. Однако наиболее существенный прорыв в педагогической науке произошел в *эпоху Возрождения*. Необходимо связывать педагогический план эпохи Возрождения с изменением в экономических и культурных сферах. Это был период расцвета многих областей науки, искусства, литературы. Совершаются великие географические открытия, против незыблемых религиозных догм о строении Вселенной направлены учения Коперника, Галилея, Джордано Бруно. Создаются великие произведения в области искусства, литературы, такие как величайшие творения Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэля, Петрарки, Боккаччо.

Утверждаются новые жизненные идеалы. Характеризуя особые изменения в ценностях жизни, Ф. Паульсен утверждает, что главное в эпохе Возрождения это быстрый победоносный поворот в сторону земного мира, отступление на задний план забот об аде и рае, поворот от монастырского аскетизма к веселью и разгулу.

Название эпохи — Возрождение — означает преемственность ее идей с античной культурой, ее возрождение на новых основаниях. Ее называют также эпохой гуманизма, ибо ее деятели утверждают ценность человека, право его на счастье, на земную любовь, право на радость жизни.

Идеи эпохи Возрождения отражены в педагогических учениях ее представителей. Гуманизм как исходная основа определял ценность гуманитарного знания, особенно образцов античной культуры. Вместе с тем, в обучение включаются предметы, связанные с изучением природы, и природа рассматривается как сфера жизни и развития подрастающего человека. Гуманистические идеи реализуются практически отказом от жестокости в воспитании, как в школьном, так и в домашнем. Это отказ от жесткой дисциплины и телесных наказаний, введение таких средств воспитания, как игры, прогулки, развлечения.

Обучение в школе должно было заложить фундамент общей культуры, подготовить человека к жизни в цивилизованном обществе.

Практическую реализацию педагогических идей гуманизма обычно связывают в первую очередь со школой итальянского педагога **Витторино да Фельтре** (1378—1446). Эта школа была создана в поместье герцога Мантуанского, и обучались в ней не только дети знатных родителей, но и неимущие ученики, как мальчики, так и девочки. Эта «Школа радости», как называл ее сам Витторино, оправдывала свое название даже расположением — вдали от города, окруженная лесом, вблизи от реки. Школа давала гуманитарное образование, особенно знание древних языков. Но Витторино стремился к известной энциклопедичности знаний, поэтому в программу были включены «семь свободных искусств», особенно математические знания, ибо сам Витторино был выдающимся математиком; большое внимание уделялось музыке, пению, танцам. Но самым существенным в воспитании было общение с природой — прогулки, наблюдения, игры на воздухе. Обстановка школы — доброе отношение учителей к своим воспитанникам, уважение к ним, поощрение их самостоятельности — реализовала общую направленность педагогики гуманизма. Богатейший практический опыт Витторино да Фельтре, создаваемый и осуществляемый в течение почти четверти века, определил его ведущее место в теории и практике педагогики эпохи Возрождения.

«Школа радости» Витторино да Фельтре

Маркиз Мантуанский предоставил для Витторино и его учеников один из своих любимых дворцов, носивших название «Casa Giojosa», т. е. «Дом празднества». Витторино дал ему название «Casa Giocosa», т. е. «Дом игр». Как выражается один итальянский историк, «бывший дворец стал действительно домом литературных игр и умственных наслаждений, после того как перестал быть домом роскошных празднеств».

Местоположение школы было великолепно. Она стояла на возвышенности с чудным видом на реку Минчио, на одной из окраин города.

Вероятно, согласно указаниям Витторино, дом был заново декорирован, стены были украшены фресками, изображавшими играющих детей. Вообще все помещение школы и ее положение были настолько привлекательны, что вполне оправдывали название «Casa Giocosa». Под этим названием эта школа перешла и в историю. Мы будем ее называть «Счастливым домом», или «Дом счастья».

«Дом счастья» имел внушительные размеры: все комнаты были высокие с обилием света и воздуха, коридоры были также светлые и широкие. Витторино полагал, что красота и привлекательность обстановки содействуют здоровой умственной работе. В этом отношении он стоял на точке зрения, резко противоположной той, которая доминировала в середине века, когда полагали, что нездоровая, некрасивая местность особенно пригодна для устройства университетов или вообще учебного заведения.

«Счастливый дом», наоборот, был окружен с трех сторон прекрасным большим лугом, примыкавшим одной своей частью к реке. Луг пересекало несколько широких дорог, вдоль которых были посажены чудные деревья. Витторино весьма ценил этот луг, так как он служил для игр воспитанников.

Не следует забывать, что в школе Витторино все учащиеся были пансионерами и что это входило, по-видимому, в планы Витторино, так как только при таком условии он считал возможным достижение вполне успешных результатов.

Хотя «Счастливый дом» по своей внешности и оставался дворцом, Витторино убрал из него всю роскошную по тому времени обстановку и вообще все лишние украшения, так что дети и юноши жили в сущности в скромной обстановке. Наиболее замечательным обстоятельством было, однако, то, что все ученики жили совершенно в одинаковых условиях и что с ними как сам Витторино, так и его помощники обращались совершенно одинаково. Лень, дерзость или непослушание, кто бы ни оказывался в этом виновен, наказывались одинаково, без каких-либо послаблений для детей знати.

Впрочем, Витторино приходилось весьма редко прибегать к наказаниям. Он жил со своими воспитанниками как отец со своими детьми, и даже отдавался им гораздо более, чем это может сделать отец.

В самом деле, Витторино не имел других интересов кроме детей: он их учил, вместе с ними ел, вместе с ними играл, вместе с ними отправлялся на экскурсии и т. п. Дети любили его и, вообще говоря, беспрекословно ему повиновались. Бывало, однако, что тех или иных приходилось подвергать наказанию, причем Витторино не отказывался принципиально даже от физического наказания, представляя его как альтернативу удаления из школы. <...>

Задача Витторино как пропагандиста гуманитарного воспитания заключалась в гармоническом развитии всего человека — его тела, ума, характера, и в этом отношении он стоит выше других замечательных педагогов своего времени, хотя бы Гуарино, который стремился, главным образом к тому, чтобы сделать из своих учеников знатоков латинского и в особенности греческого языка.

Витторино считал главной своей задачей приготовить будущих граждан, людей жизни, людей дела, таких людей, для которых литературные или научные интересы не могли бы заслонить очередных животрепещущих задач окружающей действительности.

Само собой разумеется, его ученики употребляли много времени на изучение латинского и греческого языков — ведь мы находимся на эпохе полного расцвета идей и увлечений Возрождения. Однако подобно другим даровитейшим выразителям идей этой достопамятной эпохи и даже в большей мере, чем многие из них, Витторино не закрывал глаз на важность других областей знания помимо классических языков. У него замечалось даже стремление к сообщению своим ученикам известной энциклопедичности знаний. <...>

Еще замечательнее практиковавшиеся в «Счастливом доме» методы обучения. Первоначальные сведения по арифметике сообщались детям посредством игр, причем, как говорил Витторино, он в этом случае шел по стопам древних египтян. Геометрии он учил вместе с черчением, с работами по измерению площадей и объемов по съемке. Напомним, кстати, читателям, что Витторино был выдающимся математиком.

Далее в школе Витторино учили алгебре, астрономии, которой Витторино заменил прежнюю астрологию. Даже естественная история не была забыта Витторино, хотя, конечно, она проходила в таком виде, который соответствовал младенческому состоянию этой отрасли знаний в описываемое нами время.

В центре всех школьных занятий были все-таки классические языки, причем латинский язык изучался как язык живой, разговорный, каким он в то время в значительной степени и был, особенно в Италии. Есть основание думать, что и греческий язык изучался так же, как живой язык, причем применялся разговорный метод...¹

Значительный вклад в педагогику эпохи Возрождения внес знаменитый французский писатель-гуманист **Франсуа Рабле** (1483—1553). Представив в своем романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» едкую, красочную сатиру на бесплодность и беспомощность средневековой учености, он выстраивает систему нового воспитания. В него входят средства физического воспитания, прежде всего режим, прогулки, некоторые физические упражнения. Особое значение он придает знакомству ученика с явлениями природы, наблюдениям, беседам о виденном. Он отбрасывает средневековое учение о греховности плоти, едко высмеивает лицемерие и ханжество в поведении служителей церкви, утверждает религию как любовь к людям.

Сочинения Франсуа Рабле пользовались большой популярностью и были переведены на многие европейские языки.

¹ *Мижнев П. Г.* Главные моменты в развитии западноевропейской школы // Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И. Ф. Свадковский. — М., 1936. — Т. 1. — С. 105—107.

Представитель северной части Европы, выходец из Голландии **Эразм Роттердамский** (1469—1536) снискал себе славу своим сочинением-памфлетом «Похвальное слово глупости». Это высмеивание бесплодности схоластических дискуссий, показ отупляющего их влияния на человека. Гуманист утверждал нравственное значение приобщения к урокам античности, глубокого знания древних языков, истории, литературы.

Оценивая в целом значение учений педагогов-гуманистов в истории педагогической мысли, можно утверждать, что хотя влияние идей педагогов эпохи Возрождения на последующую практику школьного дела в Европе было сравнительно невелико, однако они внесли значительный вклад в историю развития педагогической мысли своей критикой схоластической учености, идеями о значении в образовании подлинных знаний о мире, об активности способов обучения, гуманистических основаниях организации процесса учения, уважения личности ребенка.

Их сочинения вошли в золотой фонд развития педагогики, обогатили ее не только своим содержанием, но и как блестящие образцы оригинальной и яркой формы педагогического знания.

Фрэнсис Бэкон

О схоластической науке

Этот род выродившейся учености господствовал среди схоластиков: обладая острым и сильным умом и обильным досугом, они могли лишь очень мало разнообразить свое учение; их ум был заключен в узкий мир немногих авторов (главным образом Аристотеля, их властителя), подобно тому как они сами были заключены в кельи монастырей или учебных заведений; они почти не знали ни истории природы, ни истории человечества, и их ум из количественно ограниченного материала, но при непрерывном напряжении остроумия начал ткать трудолюбиво ту научную паутину, которую мы находим в их произведениях. Ведь остроумие и рассудок человека, если он обрабатывает материал, полученный им из созерцания творений Бога, принаравливается к предмету, который ставит ему известные границы; но если он имеет себя самого своим объектом и все черпает изнутри, как паук паутиные нити, тогда его работа бесконечна, тогда он тклет паутину учености, поражающую тонкостью ткани, но несущественную и бесполезную.

Публ. по: Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И. Ф. Сवादковский. — М., 1936. — Т. 1. — С. 99.

Рекомендуемая литература

1. *Безрогов В. Г., Мошкова Л. В., Огородникова И. И.* Концептуальная модель историко-педагогического процесса в средневековой Европе // Все-

мирный историко-педагогический процесс: Концепции, модели, историография. — М., 1996.

2. *Евстафьев П. В.* Начальные основания педагогики: Учебник для институтов, гимназий и учительских семинарий: Настольная книга для родителей и воспитателей. — СПб., 1880.

3. Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. — М., 1989—1990. — Вып. 1. — Ч. 1—2.

4. Культура Возрождения и Средние века / Под ред. Л. С. Чиколико. — М., 1992.

5. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Под ред. К. И. Салимовой. — М., 1988. — Ч. 1. — Гл. 4.

6. *Рабле Ф.* Гаргантюа и Пантагрюэль. — Л., 1938. — Кн. 1. — Гл. 14, 15, 21—24.

7. *Хофман Ф.* Мудрость воспитания: Пер. с нем. — М., 1979.

8. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. — М., 1991.

4. ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В ДРЕВНЕЙ РУСИ И МОСКОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕ (X—XVI вв.)

Воспитательные традиции Древней Руси • Византийское влияние. Принятие христианства • Монастырская педагогика (XIII—XV вв.) • Развитие образования в Московском государстве (XVI в.)

В первом тысячелетии исторического существования отечества можно выделить два периода: древний — до Петра и новый — от Петра до 60-х гг. XIX в. Первый период, в свою очередь, подразделяется еще на три периода: 1) предшествующий монгольскому порабощению, с преобладанием византийского влияния; 2) монгольского владычества; 3) преобладающего влияния южнорусской учености и господства схоластики [52*].

Педагогическая мысль Древней Руси опиралась на воспитательные традиции, насчитывающие более двух тысяч лет. Во второй половине I тысячелетия н. э. завершилось расселение славян и их разделение на три группы: западную, восточную и южную. За длительное время своей истории славяне выработали свою практику воспитания, создали свою культуру, которая выросла из глубин трудовой жизни народа. Воспитание детей происходило в соответствии с необходимостью наследования подрастающим поколением общественно-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями, с целью подготовки к жизни и труду.

Труд составлял основу жизни славян, лишь упорным трудом народ мог обеспечить свое существование, поэтому детей рано

включали в трудовую деятельность, воспитывали трудолюбие, развивали трудовые умения и навыки.

Особое значение имела *забота о здоровье и физическом развитии детей*. Важнейшими средствами физического воспитания были закаливание, подвижные игры и физический труд. Исторические предания, легенды и былины воспевали подвиги богатырей, защищавших русскую землю от завоевателей, воспитывали гордость за свое отечество, формировали патриотическое сознание. Образы былинных героев воспринимались как нравственный идеал. В их подвигах подрастающее поколение находило проявление лучших духовных качеств человека, черпало веру в силу народа, в торжество справедливости.

Особое место занимали на Руси праздники. Составной частью многих русских народных праздников были *игры*, представляющие сокровищницу народной культуры и педагогики. Неотъемлемой частью педагогического наследия древних славян является *устное народное творчество*, в котором мир впервые предстает перед ребенком в образах, звуках и красках. Колыбельные песни, потешки, сказки, загадки, пословицы, былины, предания на протяжении веков являлись важнейшими средствами воспитания подрастающих поколений. Через первые поэтические произведения (колыбельные песни, песенки-потешки и пестушки), являющиеся средствами развития речи, эмоциональной сферы ребенка, эстетических чувств, познается родная речь. Глубокий нравственный смысл этих произведений служит фундаментом, на котором строится эстетический мир ребенка.

Когда ребенок подрастал, он усваивал первые *нравственные заповеди* детства: о почитании старших, главенствующей роли отца, повиновении которому было беспрекословным, об уважении к матери, об обязанности беречь достоинство, осознавать сыновний долг, быть благодарным людям. Детей в русских семьях воспитывали в любви и строгости, использовали наказания, в том числе и физические. Но родителям рекомендовалось заботиться о своих детях, воспитывать их добрыми советами, учить «благочинию», а также ремеслу и рукоделию.

Важнейшей основой просвещения на Руси послужила *христианская вера* (дата крещения Руси 988 г.). Она внесла новые, животворные начала в русское воспитание, определила нравственный характер народной жизни. Христианская вера сообщила религиозно-церковное направление русской жизни. Религиозный дух господствует и в сочинениях духовного содержания, и во взглядах наставников и государственных людей.

Летописи свидетельствуют, что уже Владимир Равноапостольный начал ставить по городам церкви и священников, повсюду начал приводить людей ко священному крещению и повелел от-

бирать детей у знатных граждан и отдавать их «на ученье книгам». Про Ярослава Мудрого летопись повествует, что при нем начинаются у нас монастыри с училищами и что он любил книги, прилежно читал их и сильно содействовал распространению их перепискою, и очень покровительствовал учению книжному. С самого начала нашего просвещения правительственная власть содействовала успехам воспитания и образования.

Первоначальные русские школы имели две цели: приготовить для церкви сведущих служителей и научить русских людей догмам веры и христианской нравственности. В первые века христианства на Руси в этих школах обучались дети не исключительно духовных лиц, но вообще — всяких званий, даже вовсе неизвестного звания, пленники; вместе с детьми могли учиться и взрослые. По окончании «учения книжного» не все поступали непременно на службу церкви, но шли также и на другие поприща. Призвание, способности и успехи в учении всякому ученику обеспечивали дальнейшую служебную карьеру.

Сами монастыри, при которых устраивались школы, в Древней Руси вовсе не чуждались жизни, не впадали в аскетизм и не ограничивали своей педагогической деятельности тесным кружком специалистов-учителей, но охотно наставляли всех приходивших — вере, благочестию, добрым делам и обучали грамоте. Так велось и в мужских, и в женских монастырях. Летописи сохранили имена многих русских женщин, которые потрудились для обучения девиц ремеслам, пению, рукоделиям, чтению и списыванию книг. К таким личностям принадлежат, например: инокиня Анна Всеволодовна, дочь Великого Князя Всеволода Ярославовича; святая Ефросиния Полоцкая, дочь Князя Ростислава Всеславича и другие.

Кроме того, с самого начала христианства на Руси при церквях и монастырях содержались на церковный счет сироты и дети бедных родителей. Они получали в этих приютах содержание, христианское воспитание и «книжное обучение». Таким образом, церковь для русского народа являлась источником умственного света и добра. Школы получили значение как христианские, педагогические и благотворительные учреждения. Духовенство, естественно, имело в народе высокий нравственный авторитет.

Внутреннее устройство древнерусской школы вначале совершенно соответствовало византийским образцам, так как первые представители православной церкви и первые же наши учителя были, по преимуществу, греки. При дальнейшем развитии школы, в ней, кроме грамоты, преподавались разные учебные предметы, составляющие круг тогдашней византийской учености. И такие училища уже в первые века христианства на Руси существовали не только в Киеве и Новгороде, но и в Курске, Смоленске,

Владимире-Волынском, Владимире-на-Клязьме, Галиче, вообще в городах юго-западной и северо-западной Руси. Из них вышли не только сведущие служители церкви, но и многие знаменитые впоследствии духовные и светские деятели: проповедники Лука Жидята (епископ Новгородский) и митрополит Киевский св. Иларион (XII в.); преподобные Антоний и Феодосий Печерские (XI в.); Нестор — выдающийся летописец, историк, писатель (XI — начала XII в.), автор «Повести временных лет» и св. Кирилл, епископ Туровский, русский Златоуст, как его называли современники (XII в.); Владимир Мономах, Великий Князь Киевский, выдающийся государственный деятель и писатель Древней Руси (XII в.); удельный князь Смоленский Роман Ростиславович (XII в.) — многосторонний ученый и усердный покровитель просвещения. Летопись говорит, что на содержание училищ и учителей, греков и латинистов князь истратил все свое имение, похоронили его на общественный счет.

Дисциплина в древнерусской школе во весь период, предшествующий схоластике, была разумная и кроткая. Из наставления митрополита Михаила учителям видно, что им предписывалось основательно и стройно «учить детей книжному разуму, воспитывать же — в духе заповедей Божьих, в благонравии, правде и любви, ни яростью, ни гневом, ни жестокостью, а снисходительно и кротко», чтобы в детскую душу не западали страх и уныние.

Из учебных предметов псалтырь, церковное пение и письмо с древних времен были наиболее распространены в школе и привлекали особое внимание учителей. Псалтырь в старину была первой настольной книгой для всякого грамотного человека, и простолюдина, и князя. Книга эта, полная религиозного вдохновения и поэзии, имела в старину у нас, как и на западе, глубоко воспитательное и образовательное значение. Пение в старину употреблялось не только в церкви, но и в собраниях, на княжеских и боярских пирах и служило удовлетворением живой общественной потребности, присущей всем людям, не стесняемым в своем естественном духовном развитии. Поэтому и школа была внимательна к этой потребности.

Письмо составляло единственное в то время средство распространения книг святого писания, нравственных поучений и светских сочинений. Понятно, что письму деятельно обучались в школе, а еще деятельнее предавались в монастырях, в княжеских и боярских теремах.

К тому же само писание уставом и полууставом, со всеми ударениями, титлами, строчными и надстрочными знаками, прямо, правильно и отчетливо, составляло занятие гораздо более сложное, нежели теперешнее письмо; оно имело характер скорее черчения или рисования, нежели письма. Задача переписки книги

составляла труд не только тяжелый и долгий, но и благочестивый. Дурно переписать книгу считалось грехом. Осуждать переписчика за найденные в его труде ошибки также считалось грехом. Во многих старинных книгах встречаются приписки в этом смысле. Чаще всего в них заключается выражение благодарности Богу за успешное совершение письменного подвига или приглашение читателя исправлять написанное, а не осуждать переписчика за ошибки; или, наконец, выражение радости об окончании труда. Радость эта приравнивается к радости жениха при виде своей невесты; или радости купца при совершении выгодного торгового оборота; или радости морехода, когда он достигает тихой пристани; или, наконец, радости странника, который после долгих странствий возвратится на родину.

Положение учителя в старину на Руси обуславливалось тем взглядом, который народ имел на церковь, школу и духовенство, и тем авторитетом, которым эти учреждения и это сословие, естественно, пользовались в обществе. В тех официальных документах, в которых законодательная или административная власти стараются выяснять отношение народа к церкви, школе и учителям, везде заметно старание поддержать и усилить нравственное влияние последних. Они и называются соответственными, характерными названиями: книжниками, уставодержателями, учительными людьми.

Очевидно, что в то время учитель в своей общине был не то, что мастеровой грамотник, ремесленник-специалист по части обучения, а близкий народу человек, влиятельное лицо, наставник.

В числе учебных пособий того времени следует назвать, кроме псалтыря, еще и те книги, которые были наиболее распространены в школе и у состоятельных светских людей. Все это больше книги переводные — с греческого, болгарского, сербского, — оригинальных было мало. Сюда относятся патерики, т. е. собрания жизнеописаний разных святых — египетских, иерусалимских, греческих, печерских, — в которых интересно сочетались вымысел и описание реальной жизни, хроники, т. е. летописи; изборники или сборники весьма разнообразного содержания литературно-научного и нравственно-поучительного; повести и рассказы полуисторического, полусказочного содержания; хождения по святым землям, т. е. записки о различных достопримечательностях иерусалимских, царьградских и других святынь; пчелы — сборники множества разнохарактерных отрывочных научных сведений, поучений, афоризмов, замечаний мудрецов и поэтов; азбуковники — род энциклопедий, лексиконов и справочных книг по всевозможным отраслям знаний. Этот запас чтения унаследован русской школой от византийского просвещения. Византийское же влияние господствует в нашем просвещении все первые пять столетий по принятию христианства.

На Руси ценились и такие виды литературных произведений как летописи; апокрифы — переводы канонических изданий с толкованием, например, о мудрости царя Соломона; проповеди священников, например, проповеди Луки Жидяты — Новгородского епископа «Не ссорь других, а примирай», «Не копай яму другому, Бог тебя туда и бросит»; поучения — наказания молодежи, первый такой педагогический памятник — «Поучение» Владимира Мономаха [5].

Владимир Мономах (1053—1125) — внук Ярослава Мудрого, Великий Киевский Князь, выдающийся государственный деятель и писатель Древней Руси, человек светский. В своей деятельности опирался на личный опыт и на просвещенных книжников. Его воспитательные взгляды четко выражены в «Поучении». Он выделяет три идеи: отношения к Богу, отношения между властью и ее подданными, отношения человека к самому себе и взаимоотношения между людьми. Одним из главных средств воспитания детей Мономах считал образование: «Не забывайте того хорошего, что вы умеете, а чего не умеете, тому учитесь». Он уделял большое внимание развитию у детей инициативы и самостоятельности, приучению их к преодолению различных трудностей. По убеждению князя, земной мир — мир сложной действительности, где успех жизни зависит от настойчивости и работоспособности, которые формируются под влиянием воспитания. Труд он ставит в обязанность всякому человеку, где бы он ни находился. Дети должны все сами делать для себя и не затруднять других: рано просыпаться, помогать в доме, в боевом походе не снимать оружия, быть бдительными. Он предостерегает от лжи и блуда: «Лжи остерегайтесь, и пьянства, и блуда, от того ведь душа погибает и тело»; от лени: «Бога ради, не ленитесь, молю вас, не забывайте трех дел тех, не тяжки ведь они: ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием, которые иные добродетельные претерпевают, но малым делом можно получить милость Божию» [5].

Мономах считал, что успех воспитания зависит не от отдельных наставлений, а от совокупности многообразных воспитательных средств, включающих этикет, манеры и тон поведения, а потому необходимо вырабатывать у детей прилежание и учтивость. Идея защиты отечества явилась основой для разработки Мономахом стройной системы военно-физического воспитания, основу которого составляют тренировки и охота, обеспечивающие развитие таких волевых и нравственных качеств человека, как сила, выносливость, быстрота, подвижность, смелость, отвага и храбрость. Для проявления этих качеств необходимы соответствующие условия. Мономах призывал следовать христианской морали и помнить, что «не пост, не уединение, не монашество спасет вас» [5], а лишь добрые дела.

Татарское нашествие уничтожило материальное довольство русского народа, истребило первые успехи образованности и христианского общежития, повсеместно принизило дух русских людей. В поучениях Владимирского епископа Серапиона, современника нашествия татар, рисуется ужасная картина разрушения на Руси: уничтожены города, села поросли кустарником, кровь русская обильно напоила землю, храбрые в ужасе бежали, люди отведены в рабство, земля и труд сделались достоянием иноплеменников, а «мы сами, — говорит проповедник, — сделались предметом поношения для соседних земель и посмешищем для врагов наших». Татарское иго имело самое печальное влияние на русскую жизнь вообще и на просвещение в частности.

В монастырях притаились остатки книжного образования и нравственных сил, которые поддерживали в русских людях бодрость и надежду на спасение. Число училищ до такой степени уменьшилось, что с XIV в. летописцы совершенно не упоминают о них.

Уменьшилась грамотность не только в простом народе, но даже в духовенстве и среди князей и бояр. В XV в. — если бы и захотелось кому выучиться грамоте, осуществить это желание было бы негде, за недостатком училищ. Приходилось почти безграмотных людей ставить в священники.

Вся Русь, отрезанная татарами от Византии, а Польшей, Литвой и Ливонией — от образованной Европы, все больше и больше усваивала черты азиатских нравов. Одно только в русской жизни этого периода представляет явление утешительное и многообещающее. В борьбе с татарами окрепла Москва и понемногу сделалась новым средоточием политической силы.

С XV в. начинаются в северо-восточной Руси решительные попытки выйти из долгого невежественного застоя. Новгородский епископ Геннадий усердно хлопочет об учреждении повсюду хотя бы начальных училищ, в которых можно было бы обучить людей чтению Псалтыри и Апостола, чтобы из таких людей можно было наконец ставить грамотных священников. В 1499 г. Геннадий собирает и составляет полный список книг Святого Писания. Максим Грек (1480—1556) усердно исправляет испорченные безграмотными писцами богослужебные книги и старается исправить нравы духовенства. Князь Андрей Курбский убеждает московских бояр не чуждаться науки и не бояться книг. Царь Иван Васильевич на Стоглавом соборе (1551) повелевает:

— по всем городам ставить грамотных и нравственно-благонадежных священников и дьяконов, у которых в домах и завести училища, чтобы все правильные христиане отдавали им своих детей в учение: читать, писать, знать церковное пение и получать правильное воспитание;

— завести грамотных писцов, дурные списки книг отобрать, сверить с хорошими переводами, переписать без ошибок и разослать по всем церквам.

Последняя мера, разумеется, не могла осуществляться за недостатком грамотных писцов и справщиков; но делу помогло учреждение (в 1553 г.) первого печатного двора, т. е. типографии в Москве, благодаря энергичному ходатайству перед царем митрополита Макария.

Одним из выдающихся произведений русской литературы XVI в., являвшегося основным сводом нравственных норм и правил многих поколений российского православного общества, была *«Книга, называемая Домостроем, которая содержит в себе полезные сведения, поучение и наставление всякому христианину — и мужу, и жене, и детям, и слугам, и служанкам»*, — таково полное название этого уникального труда, вобравшего в себя многовековой уклад, традиции, опыт русской семьи, сохранившего немало ценного, практически полезного для современного человека, семьи, общества. С первых строк *«Домострой»* заставляет размышлять о дне минувшем и сегодняшнем, анализировать, делать выводы. В первом поучении *«Наставление отца сыну»* указывается, что основная роль в русской семье отведена мужчине, надежному, работающему, ответственному.

Проблемы морали и нравственности русской православной семьи — лишь один из аспектов, затронутых в *«Домострое»*. Всего же в книге наставлений, советов, поучений — 64. Большая часть из них содержит рекомендации по ведению хозяйства, регламентирует отношение к православной церкви, ее служителям, Богу. Вечные истины *«Домостроя»* способствуют утверждению в обществе согласия и миролюбия, осознанию необходимости трудиться, заботиться о близких, родных, слабых. По мнению В. М. Пилипова, это произведение сегодня нуждается в переосмыслении [3].

Пока северо-восточная Русь томилась под татарским игом, постепенно крепла в борьбе с татарами и готовила окончательное свержение ига, юго-западная Русь, составившая с Литвою Великое Княжество Литовское, опередила ее в образованности. В связи с близостью к Польше и Европе, юго-западная Русь легко заимствовала оттуда и научное образование, и европейские обычаи и понятия. Однако в образовании со времени присоединения Литовского Княжества к Польше (1569) начало решительно проявляться польское влияние — в смысле порабощения русской народности, подчинения русского языка польскому, а православия — католицизму. Для этой цели были введены религиозная уния (1596), католическая пропаганда и иезуитское воспитание.

Усилия одиночных, хотя и энергичных поборников русской национальности и православия — каковы, например, князь Андрей Курбский со своими соратниками князем Оболенским и бежавшим из Соловецкого монастыря Троицким игуменом Артемием, князь Константин Острожский — конечно, не могли остановить поработителей. Понадобились другие средства — общественные.

Они нашлись в церковных братствах: Львовском, Киевском, Луцком, Могилевском, Оршанском, Брестском и др. До этого времени эти братства существовали отчасти с филантропическими целями, помогать бедным и больным прихожанам, отчасти с целями обеспечения приходу начального образования и подготовки сведущих и образованных священников и дьяконов.

Теперь же эти братства стали заводить училища (братские школы) по образцу иезуитских коллегиеумов и в них стали давать такое значительное и многостороннее знание, с помощью которого можно было бы подготовить надежных противников враждебной православия религии, побороться с врагами их же оружием — просвещением, красноречием и диалектикой. В курсы этих училищ вошли языки: греческий, славянский и польский, грамматика, риторика, пиитика, диалектика, нравственное богословие и др. предметы. Первое из этих училищ было основано в Остроге князем **Константином Острожским** в 1580 г. При нем же была и типография, в которой в 1580—1581 гг. напечатана первая полная славянская Библия. По образцу Острожского училища стали открываться подобные же училища и при других братствах.

Из всех южнорусских высших училищ особенно прославилось то, которое под именем «Школы эллино-славянского и латинопольского письма» было в 1589 г. учреждено братством при Богоявленской церкви в Киеве. Здесь главным деятелем был митрополит юго-западной Руси Петр Могила. В 1631 г. стараниями и жертвованиями митрополита школа получила совершенно такое же устройство как высшая иезуитская коллегия и стала называться Киево-Могилянской академией, а с 1701 г. — просто Киевской академией.

Берестяные грамоты

В 1951 г. в Новгороде была найдена первая берестяная грамота. С тех пор количество берестяных грамот, найденных в Новгороде, Пскове, Смоленске, Рязани, Москве, исчисляется сотнями. Береста была удобным и очень дешевым материалом для письма.

Березовое лыко варили в воде, чтобы кора стала более эластичной. Лист бересты со всех сторон ровно обрезали, придавая ему прямоугольную форму. Писали на внутренней стороне коры, выдавливая буквы особой костяной, деревян-

ной или металлической палочкой — писалом. Техника письма на бересте позволяла текстам сохраняться в земле в течение многих столетий.

Содержание берестяных грамот разнообразно: частные письма, хозяйственные заметки, жалобы, деловые поручения и даже... школьные упражнения (публикуемая грамота № 46 написана явно школяром). Берестяные тексты свидетельствуют о достаточно широком распространении грамотности на Руси.

Ниже приводятся тексты новгородских берестяных грамот XIII—XV вв.

Грамота 377

От Никиты Ульяне. Иди за меня замуж. Я тебя хочу, а ты меня. А на то свидетель Игнат Моисеев <...>

Грамота 46

Невежа писал, Недума показал, а кто это читал <...>

Грамота 43

От Бориса Настасии. Как придет эта грамота, так тотчас пришли мне слугу на жеребце, потому что у меня здесь дел много. Да пришли рубаху, рубахи забыл.

Грамота 271

Поклон от Якова куму и другу Максиму. Купи мне, кланяюсь, овса у Андрея, если он продаст. Возьми у него грамоту да пришли мне хорошего чтения. Да прикажи привезти мне <...> Если же не будет овса, то <...>

Грамота 272

От Савелия Максиму. Как договаривались, пришли мне второго коня. Ну зачем ты во второй раз подверг меня такой опасности? Рать ударила под Копорьем. А я, не имея второго коня, имущество побросал, а частью его растерял. А теперь пришли <...> Очень плохо мне с одним конем — ни дома <...> ни дров привезти, ни матери послать не на чем <...>

Хрестоматия по истории русской культуры: Художественная жизнь и быт XI—XVII вв. / Сост. Ю. С. Рябцев. — М., 1998. — С. 294—295.

Древнейшие книги

Изготовление древних рукописных книг, в отличие от берестяных грамот, было делом дорогим и трудоемким. Материалом для них служил пергамен — телячья или ягнячья кожа. Ее подвергали сложной обработке: очищали от шерсти, промывали, обезжировали, отбеливали, срезали неровности. Затем кожу резали на прямоугольные листы и сшивали в тетради, которые собирали уже в книгу.

Писали на пергамене гусиным пером. Его обезжировали горячим песком, кончик расщепляли, срезали наискось и затачивали перочинным ножиком. Чернила для письма изготавливали из ржавчины с добавлением коры деревьев, вишневого клея, меда, кваса и других компонентов. Все это придавало им нужные

вязкость, цвет и устойчивость. Промакивали написанное при помощи мелкотолченого песка.

Чтобы защитить книгу от механических повреждений, ей делали переплет из двух досок, обтянутых кожей. Нередко поверх досок на книгу надевали своеобразную «суперобложку» — богато украшенный металлический оклад.

Значение книги и книжных знаний хорошо понимали уже во времена Киевской Руси, о чем свидетельствует приведенный ниже фрагмент из «Повести временных лет».

Средневековые рукописи нарядно оформлялись. Перед текстом делали заставку — часто орнаментальную композицию в виде рамки, внутри которой помещалось название раздела или главы. Первую, заглавную букву в тексте — инициал — писали крупнее и красивее остальных, иногда в виде человечка, животного, птицы. Завершался текст концовкой — небольшим рисунком, например изображением двух птиц. Самым сложным видом иллюстрирования книг были миниатюры — цветные рисунки на отдельных страницах. Книги, содержащие множество миниатюр, назывались лицевыми и особенно ценились.

Древних рукописных книг до нас дошло очень мало — около 130 экземпляров XI—XII вв., по предположениям ученых — лишь каждая тысячная. В их числе три древнейшие — «Остро мирово Евангелие» (1056) и два «Изборника Святослава» (1073 и 1076).

«Изборник» (сборник) 1076 г. был составлен неким киевским книжником «грешным Иоанном» для великого киевского князя Святослава Ярославича. В сборник были включены «из мног книг княжих» произведения византийских писателей, а также славянские тексты, один из которых — «Слово некоего инока» — приводится ниже. Автор слова, так же как и автор «Повести временных лет» летописец Нестор, пишет о пользе чтения книг.

Из «Повести временных лет»

В год 6545 [1037]. Заложил Ярослав город большой, у которого сейчас Золотые ворота, заложил и церковь Святой Софии, митрополию, и затем церковь Святой Богородицы Благовещения на Золотых воротах, затем монастырь Святого Георгия и Святой Ирины. При нем начала вера христианская плодиться и распространяться, и черноризцы [монахи] стали множиться, и монастыри появляться. Любил Ярослав церковные уставы, попов очень жаловал, особенно же черноризцев, и к книгам проявлял усердие, часто читая их и ночью и днем. И собрал книгописцев множество, которые переводили с греческого на славянский язык. И написали они много книг, по которым верующие люди учатся и наслаждаются учением Божественным. <...>

Велика ведь бывает польза от учения книжного; книги наставляют и научают пути покаяния, ибо мудрость обретаем и воздержание в словах книжных. Это — реки, напояющие вселенную, это источники мудрости, в книгах ведь неизмеримая глубина; ими мы в печали утешаемся; они — узда воздержания. Мудрость велика, как и Соломон, прославляя ее, говорил: «Я, премудрость, вселила свет и разум и смысл я призвала <...> Мои советы, моя мудрость, мое утверждение, моя крепость. Мною цесари цар-

ствуют, а сильные пишут правду. Мною вельможи кичатся и мучители управляют землею. Я любящих меня люблю, ищущие меня найдут благодать». Если поищешь в книгах мудрости прилежно, то найдешь великую пользу для души своей. Кто ведь книги часто читает, тот беседует с Богом или со святыми мужами. Читая пророческие беседы и евангельские и апостольские поучения и жития Святых отцов, получаем для души великую пользу.

Ярослав же этот, как мы сказали, любил книги и, много их переписав, положил в церкви Святой Софии, которую создал сам. Украсил он ее золотом, серебром, и сосудами церковными, в ней возносят к Богу положенные молитвы в назначенное время.

Из «Изборника» 1076 г.

Доброе дело, братья, чтение книг, особенно для каждого христианина, ибо сказано: «Блаженны познающие учение его, всем сердцем стремящиеся к нему». Что же означает: познать учение его? Когда читаешь книгу, не старайся быстро дочитать до следующей главы, но подумай, о чем говорит книга и слова ее, и трижды обратись к одной главе, ибо сказано: «В сердце моем сокрыл я словеса твои, чтобы не погрешить перед тобою». Ведь не сказано: устами только произнес, но сердце запечатлел, чтобы не погрешить перед тобою! Задумываясь над истинными писаниями, должны мы направляться ими.

Скажу так: конь управляется и удерживается уздой, праведник же — книгами. Не собрать корабля без гвоздей — не будет праведника без чтения книжного. Как пленник всегда думает о родных своих, так и праведник о чтении книжном. Красота воину оружие и кораблю паруса, таки праведнику — почитание книжное. <...>

Так и мы, братья, уразумеем и послушаем с пониманием и поразмыслим над силой и мудростью Святых книг! Послушай и ты житие святого Василия, и святого Иоанна Златоуста, и святого Кирилла, и иных многих святых, как о том прежде Поведали, говоря о них, измлада усердно читали святые книги, потому впоследствии и на добрые дела подвинулись. Видишь сам, в чем источник добрых дел, — в учении святых книг!

Хрестоматия по истории русской культуры: Художественная жизнь и быт XI—XVII вв. / Сост. Ю. С. Рябцев. — М., 1998. — С. 296—299.

Из Киево-Печерского патерика

...Принявши монастырь, Феодосий ввел в нем воздержание строгое, пощение и молитвы со слезами. И стал принимать он многих черноризцев, и собрал братии сто человек. И начал он разыскивать устав монастырский, а в это время оказался тут честной инок Михаил из

монастыря Студийского... И решил Феодосий расспросить его о уставе иноков студийских, а найдя у него устав, списал его. И установил в монастыре своем, как петь пение монастырское, как поклоны держать и чтение читать.

...Сидит, бывало, великий Никон и пишет книги, а блаженный (игумен Феодосии. — С. Б.), присев с краю, прядет нитки для их переплетания. Вот каковы были смирение и простота этого мужа.

...И вот еще что рассказал мне тот же чернец Иларион. Был он искусным книгописцем и дни и ночи переписывал книги в келье у блаженного отца нашего Феодосия...

Преподобный же Алимпий отдан был родителями своими учиться иконописи. Это было, когда греческие иконописцы из Царь-града волею Божиею и пречистой его матери приведены были, против своего желания, расписывать церкви печерские, во дни благоверного князя Всеволода Ярославича... Алимпий же помогал им и учился у них... Хорошо выучился иконописному искусству, иконы писать был он большой мастер. Этому же мастерству он захотел научиться не богатства ради, но Бога ради это делал. Работал же он так, что хватало их всем — и игумену и всей братии, писал иконы и за это ничего не брал. Если же когда у этого преподобного не было работы, то он брал займы золото и серебро, что нужно для икон, делал икону тому, кому был должен и отдавал икону заимодавцу.
<...>

Все это делал он, чтобы не быть праздным...

Памятники литературы Древней Руси: XVII в. / Сост. Л. А. Дмитриев, Д. С. Мехачев. — М., 1980.

«Поучение» Владимира Мономаха

Я, худой, дедом своим Ярославом, благословенным, славным, нареченный в крещении Василием, русским именем Владимир, отцом возлюбленный и матерью своею из рода Мономахов... и христианских ради людей, ибо сколько их соблюл по милости своей и по отцовской молитве от всех бед! Сидя на снях, помыслил я в душе своей и воздал хвалу Богу, который меня до этих дней, грешного, сохранил. Дети мои или иной кто, слушая эту грамотку, не посмейтесь, но кому из детей моих она будет любя, пусть примет ее в сердце свое и не станет лениться, и будет трудиться.

Прежде всего, Бога ради и души своей, страх имейте Божий в сердце своем и милостыню подавайте нескудную, это ведь начало всякого добра. Если же кому не любя грамотка эта, то пусть не посмеются, а так скажут: на дальнем пути, да на снях сидя, безлепицу молвил. ...

Ибо как Василий учил, собрав юношей: иметь душу чистую и не порочную, тело худое, беседу кроткую и соблюдать слово Господнее: «Есть и пить без шума великого, при старых молчать, премудрых слушать, старшим по-

коряться, с равными и младшими любовь иметь, без лукавства беседея, а побольше разуметь; не свиреповать словом, не хулить в беседе, не смеяться много, стыдиться старших, с нелепыми женщинами не беседовать, глаза держать книзу, а душу ввысь, избегать суеты; не уклоняться учить увлекающихся властью, ни во что ставить всеобщий почет. Если кто из вас может другим принести пользу, от Бога на воздаяние пусть надеется и вечных благ насладится». «О владычица богородица! Отними от сердца моего бедного гордость и дерзость, чтобы не величался я суетою мира сего» в ничтожной этой жизни.

Научись, верующий человек, быть благочестию свершителем, научись, по евангельскому слову, «очам управлению, языка воздержанию, ума смирению, тела подчинению, гнева подавлению, иметь помыслы чистые, побуждая себя на добрые дела, Господа ради; лишаемый — не мсти, ненавидимый — люби, гонимый — терпи, хулимый — молчи, умертви грех». «Избавляйте обижаемого, давайте суд сироте, оправдывайте вдовицу.»...

Поистине, дети мои, разумеите, что человеколюбец Бог милостив и премилостив. Мы, люди, грешны и смертны, и если кто нам сотворит зло, то мы хотим его поглотить и поскорее пролить его кровь; а Господь наш, владея и жизнью и смертью, согрешения наши превыше голов наших терпит всю нашу жизнь. Как отец, чадо свое любя, бьет его и опять привлекает к себе, так же и Господь наш показал нам победу над врагами, как тремя делами добрыми избавляться от них и побеждать их: покаянием, слезами и милостынею. И это вам, дети мои, не тяжкая заповедь Божия, как теми делами тремя избавиться от грехов своих и царствования небесного не лишиться.

Бога ради, не ленитесь, молю вас, не забываюте трех дел тех, не тяжки ведь они: ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием, которые иные добродетельные претерпевают, но малым делом можно получить милость Божию.

«Что такое человек, как подумаешь о нем?» «Велик ты, Господи, и чудны дела твои; разум человеческий не может постигнуть чудеса твои» — и снова скажем: «Велик ты, Господи, и чудны дела твои, и благословенно и славно имя твое вовеки по всей земле». Ибо кто не восхвалит и не прославит силу твою и твоих великих чудес и благ, устроенных на этом свете: как небо устроено, или как солнце, или как луна, или как звезды, и тьма, и свет, и земля на водах положена, Господи, твоим промыслом! Звери различные, и птицы и рыбы украшены твоим промыслом, Господи! И этому чуду подивимся, как из праха создал человека, как разнообразны человеческие лица; если и всех людей собрать, не у всех один облик, но каждый имеет свой облик лица, по Божьей мудрости. И тому подивимся, как птицы небесные из рая идут, и прежде всего в наши руки, и не поселяются в одной стране, но и сильные и слабые идут по всем землям, по Божьему повелению, чтобы наполнились леса и поля...

Всего же более убогих не забывайте, но, насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте и не

повелевайте убить его; если и будет повинен смерти, то не губите никакой христианской души. Говоря что-либо, дурное или хорошее, не клянитесь Богом, не креститесь, ибо нет тебе в этом никакой нужды. ... Паче же всего гордости не имейте в сердце и в уме, но скажем: смертны мы, сегодня живы, а завтра в гробу; все это, что ты нам дал, не наше, но твое, поручил нам это на немного дней. И в земле ничего не сохраняйте, это нам великий грех. Старых чтите, как отца, а молодых, как братьев. В дому своем не ленитесь, но за всем сами наблюдайте; не полагайтесь на тиуна или на отрока, чтобы не посмеялись приходящие к вам ни над домом вашим, ни над обедом вашим. На войну выйдя, не ленитесь, не полагайтесь на воевод; ни питью, ни еде не предавайтесь, ни спанью; сторожей сами наряживайте, и ночью, расставив стражу со всех сторон, около воинов ложитесь, а вставайте рано; а оружия не снимайте с себя второпях, не оглядевшись по лености, внезапно ведь человек погибает. Лжи остерегайтесь, и пьянства, и блуда, от того ведь душа погибает и тело. Куда бы вы ни держали путь по своим землям, не давайте отрокам причинять вред ни своим, ни чужим, ни селам, ни посевам, чтобы не стали проклинать вас. Куда же пойдете и где остановитесь, напоите и накормите нищего, более же всего чтите гостя, откуда бы к вам ни пришел, простолюдин ли, знатный, или посол; если не можете почтить его подарком — то пищей и питьем; ибо они, проходя, прославят человека по всем землям или добрым, или злым. Больного навестите, покойника проводите, ибо все мы смертны. Не пропустите человека, не поприветствовав его, и доброе слово ему молвите. Жену свою любите, но не давайте ей власти над собой. А вот вам и основа всему: страх Божий имейте превыше всего. <...>

Что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь — как отец мой, дома сидя, знал пять языков, оттого и честь от других стран. Лениость есть всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленитесь ни на что хорошее, прежде всего к церкви: пусть не застанет вас солнце в постели. Так поступал отец мой блаженный и все добрые мужи совершенные.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. — М., 1985. — С. 164—167.

Домострой

1. Наказание от отца к сыну. *Благословляю аз грешный, имя рек, и получаю, и наказую, и вразумляю сына своего, имя рек, и его жену, и их чад домочадцев: быти во всяком христианском законе, и во всякой чистой совести и правде; с верою творяще волю Божию и храняще заповеди его; себе утверждающе во всяком страхе Божим и в законном жительстве; и жену поучающе, такоже и домочадцев своих наказующе: не нужею, ни ранами, ни работою тяжкою; имеюще яко дети, во всяком покое: сыты и*

одены, и в теплом храме, и во всяком устрое. И вдаю вам христианскому жителству писание се на память и вразумление: вам и чадам вашим. Аше сего моего писания не внемлете и наказания не послушаете, и потому не учнете жита, и не тако творити, яко же есть писано, сами себе ответ дадите в день страшного суда; и аз вашим винам и греху не причастен, кроме моя души; аз о сем всяком благочинии благословлял, и плакал, и молил, и поучал, и писание предлагал вам; и еще восприимете сие мое худое учение и грубое наказание, и сие со всею чистотою душевною; и прочитая, прося у Бога помощи и разума, поелику возможно, как Бог вразумит вас; и начнете делом творити вся си: будет на вас милость Божия, и пречистыя богородицы, и великих чудотворцев, и наше благословение, отныне и до века, и дом ваш, и чада ваша, и стяжание ваше, и обилие ваше, что вам Бог подаровал от нашего благословения и от своих трудов, да будет благословенно, исполнено всяких благ, во веки, аминь.

15. *Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе Божии.* А пошлет Бог, у кого дети, сынове или дщери, ино имети попечение отцу и матери о чадех своих: снабдити их и воспитати в добре наказании; и учити страху Божию и вежеству и всякому благочинию; и, по времени и детям смотря и по возрасту, учити рукоделию; матери дщери, а отцу сынове, кто чего достоин, каков кому просуг [дарование] Бог даст; любити их, и беречи, и страхом спасати. Уча и наказуя, и рассуждая, раны возлагати: наказуй дети во юности, покоит тя на старость твою; и хранити, и блюсти о чистоте телесной, и от всякого греха, отцем чад своих, яко же зеницу ока и яко своя душа.

Аще что дети согрешают отцовым и матерним небрежением, им о тех гресех ответ дати в день страшного суда. А дети, аще небрегомы будут, в ненаказании отцов и матерей, аще что согрешат или что зло сотворят, и отцем и матерем, с детьми, от Бога грех, а от людей укор и посмех, а дому тщета, а себе скорбь и убыток, а от судей продажа и соромота. Аще у богобоязливых родителей, и у разумных и благорассудных, чада воспитани в стасе Божий, и в добре наказании, и в благорассудном учении, всякому разуму и вежеству, и промыслу, и рукоделию, и те чада с родители своими бывают от Бога помиловани, а от священнаго чина благословены, а от добрых людей хвалими; а егда будут в совершене возрасте, добрые люди, с радостию и с благодарением, женят сыновей своих по своей версте, по суду Божию; а дщери за их дети замуж выдают. И аще от таких, которое чадо Бог возьмет, в покаянии и с причастием; то от родителю бесскверная жертва к Богу приносится, и в вечные кровы вселяются; а имеют дерзновение у Бога милости просити, и оставление грехов и о родителях своих.

17. *Како дети учити и страхом спасати.* Казни сына своего от юности его, и покоит тя на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеши его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти.

Дщерь ли имаши: положи на них грозу свою, соблюдеши я от телесных; да не посрамиши лица своего, да в послушании ходит; да не свою волю

приимши, и в неразумии сотворится знаем твоим в посмех, и посрамят тя пред множеством народа; аще бо отдаси дщерь свою без порока, то яко велико дело совершиши, и посреди собора похвалишися; при концы не постонеси на ню.

Любя же сына своего, учащай ему раны, да последи о нем возвеселишися. Казни сына своего измлада, и порадуешися о нем в мужестве: и посреди злых похвалишися, и зависть примут враги твои. Воспитай детище с прещением [в строгости] и обрящещи о нем покой и благословение. Не смейся к нему, игры творя: в мале бо ся ослабиши, в велице поболити, скорбя; и после же яко оскомины твориши душе твоей. И не дажь ему власти во юности, но сокруши ему ребра, донележе растет, а ожесточав, не повинет ти ся; и будет ти досаждение, и болезнь души, и тщетна домови, погибель имению, и укоризна от сусед, посмех пред враги, пред властию платеж и досада зла.

39. Аще муж сам не учит, ино суд от Бога примет; аще сам творит и жену и домочадцов учит, милость от Бога примет. Аще муж сам того не творит, что в сей памяти писано, и жены не учит, и дом свой не по бозе строит, и о своей души не радит, и людей своих по сему писанию не учит, и он сам погублен в сем веце и в будущем, и дом свой погубит. Аще ли добрый муж о своем спасении радит, и жену наказует, тако же домочадцов своих всякому страху Божию учит, и законному християньскому жительству, яко же есть писано, — и он, вкупе со всеми, в благоденстве по бозе жизнь свою препроводит и милость Божию получит.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. — М., 1985. — С. 223—227.

Константин Всеволодович (Владимирский) ***(1186—1219)***

Великий князь владимирский — старший сын Всеволода Большое Гнездо был князем в Новгороде, после чего получил во владение Ростов с Ярославлем и Угличем. Раздел Всеволодом своего княжества между сыновьями (1211), по которому Константин Всеволодович, вопреки традиции, получил Ростов, а его брат Юрий — Владимир, вызвал длительную усобицу между братьями. В княжение Константина Всеволодовича велось большое строительство в Ростове и Ярославле, была создана отдельная Ростовская епископия (1214). В 1216 г. Константин Всеволодович стал владимирским князем. После его смерти великокняжеский стол снова занял Юрий.

За несколько месяцев до смерти Константин Всеволодович написал на свитке пергамента «Наставление о детях» и вручил на хранение воспитателю детей дядьке Никанору, который был «исполнен книжного учения». Оригинал «Наставления» не сохранился, и летописец передал его со слов Никанора, который присутствовал, когда князь зачитывал его детям.

Наставление о детях

...Чадца мои, вам много имел говорить, но все то zde написал, да лучше в памяти иметь будете. И, когда возрастете, прочитайте прилежно и прилежите да, елико возможно, по оному исполните, завесчание мое сохраните. И отдал им свиток написан Никанору, дядьке Василькову. Потом еше им говорил: «Я сам завесчаю, любезные чада моя... Послушайте старейшего в вас, сей ныне вам вместо меня стрый ваш, князь Юрий, не будьте ему ни в чем противны, но повенуйтесь во всем воле его...

Послушайте мудрых учения и наставления и читайте книги их.

Между собою имейте любовь и живите в мире... Войны хотя не будьте желательны и собою не начинайте, но со старейшими в воинстве поучайтесь, как себя засчисхать и от нападения на ваши области отврасчить...

...Советы старых и мудрых прилежно внимая, рассуждайте; наветов и клевет на старейших не слушайте; лестцев, хвалящих вся ваши дела, не любите и тех паче, нежели противных, остерегайтесь; не верьте никому, кто на другого что сказывает, но испытайте право и прилежно, нет ли от ненависти клеветы. Суд судите право, как законы русские написаны, не счадя никого да не утеснен будет убогий от богатого, немочный от сильного...

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. — М., 1985. — С. 181.

Рекомендуемая литература

1. *Громов М. Н., Козлов Н. С.* Русская философская мысль X—XVII веков. — М., 1990.
2. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. — Пг., 1915.
3. *Пилипов В. М.* Так ли плох был Домострой? — М., 1991.
4. *Семенова М.* Мы — славяне! — СПб., 1997.
5. Хрестоматия по истории педагогики / Под ред. С. А. Каменева. — М., 1936. — Т. 4. — Ч. 1.

Раздел II

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XVII—XVIII вв.

5. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ Я. А. КОМЕНСКОГО

Биография Коменского • Социокультурные предпосылки его педагогического учения • Философские взгляды Коменского • Принцип природосообразности, его значение в педагогике Коменского • Дидактика Коменского • Нравственное воспитание и дисциплина • Коменский об учителе

Ян Амос Коменский — выдающийся представитель мировой науки в гуманитарной области знания.

Он был общественным деятелем, реформатором, преобразователем школьного дела в ряде стран Европы. Он был философом, разрабатывающим гуманистические основания совершенствования общества и человека, создателем педагогического учения, которое составляет целую эпоху в развитии теории и практики воспитания, образования, обучения.

Наследие великого педагога широко освещалось в мировой науке, а также в историко-педагогических исследованиях в нашей стране. Можно сказать, что к учению Коменского обязательно обращались все ученые в области истории педагогики, освещая, анализируя его с разных позиций. Вместе с тем, в современных условиях осуществляются новые подходы к оценке наследия Коменского. Они строятся на более широких методологических основаниях и особом значении в этом плане антропологического подхода. Осуществляются более глубокие характеристики Коменского с философских позиций с учетом, в частности, опубликованного полностью уже в наше время философского труда Коменского «Всеобщий Совет об исправлении дел человеческих». Более всесторонне, в том числе и с методологических позиций, оценивается фундаментальный для учения Коменского принцип природосообразности.

На этих основаниях осуществляется более глубокое понимание Коменского как педагога, создателя «Великой дидактики» и мно-

гих других работ по проблемам воспитания, образования, обучения. В освещении учения Коменского важно учитывать, что в просвещении людей он видел средство и способы устранения пороков, разрабатывал эти способы в своих трудах, что свидетельствует о том, что он утверждал социальное значение воспитания. Все эти аспекты обоснований педагогического учения Яна Амоса Коменского составляют содержание данной главы.

Ян Амос Коменский родился 28 марта 1592 г. в Чехии, в провинции Южная Моравия. Он жил в одну из самых бурных эпох европейской истории, полностью испытал на себе те беды и страдания, которые несет людям война. Родители Коменского входили в общину богемских братьев, которые выступали как протестантское направление в сектантских движениях. В идейных установках этой секты наиболее характерными были требования об установлении всеобщего равенства людей, антикатолическая направленность, борьба против сословных привилегий. При этом они отказывались от вооруженной борьбы и связывали достижение своих целей с распространением просвещения, повсеместным открытием школ, равенством прав на образование для всех детей независимо от сословной принадлежности.

Все эти демократические тенденции отразились в мировоззрении и педагогике Коменского. С общиной богемских братьев связана его жизнь и деятельность. После обучения в латинской школе и университете, в возрасте 22 лет он стал учителем школы и проповедником, а затем и епископом в общине. Коменский полностью испытал все тяготы и лишения во время тридцатилетней войны между Чехией и Германией (1618—1648). Все чехи-протестанты вынуждены были покинуть свою родину. Часть их вместе с Коменским нашла приют в небольшом польском городе Лешно. Здесь и были созданы основные педагогические произведения Коменского: изданная сначала на чешском языке, а затем переведенная на латинский язык «Великая дидактика», первая в истории педагогики книга для родителей «Материнская школа», целый ряд учебников, в частности, учебник латинского языка «Открытая дверь языков». В Лешно Коменский реализует свою идею о создании пансофии — своеобразной энциклопедии знаний о мире в сочетании с основами христианского вероучения.

В 1650 г. Коменский был приглашен в Венгрию для усовершенствования школьного дела. Здесь в небольшом городе Шарош-Патаке была произнесена им речь «О развитии природных дарований», в которой были сформулированы существенные идеи Коменского о природных основах развития человека. Здесь, в Венгрии, Коменский закончил свою замечательную книгу «Мир чувственных вещей в картинках» и написал некоторые другие работы.

В 1654 г. Коменский вернулся в Лешно. Но начавшаяся между Польшей и Швецией война привела к разрушению города, община богемских братьев перестала существовать. В ходе войны погибает все имущество, рукописи Коменского. Сам он находит приют в Амстердаме, где его принимают как великого ученого. Здесь были изданы его дидактические труды, выход которых явился эпохой в истории педагогики. В Амстердаме Коменский работает над завершением своего философского труда под названием «Всеобщий Совет об исправлении дел человеческих». Этот труд был издан у нас лишь в 1966 г.

Умер Коменский в 1670 г.

Коменский как философ, создавший оригинальное философское учение, в котором важное место занимают проблемы воспитания, предстает в своем незаконченном труде «Всеобщий Совет об исправлении дел человеческих». Этот труд был открыт в рукописном виде лишь в 1930-е гг. XX в. и опубликован в 50-х гг. «Всеобщий Совет» состоит из семи частей. В отрывках он опубликован во 2 томе избранных педагогических сочинений.

Особое значение для педагогов имеет четвертая часть — так называемая «Пампедия», которая полностью посвящена вопросам воспитания и образования. В этой части выражены общие идеи Коменского о высоком назначении воспитания, о подготовке подрастающего поколения к совершенствованию весьма несовершенно человеческого общества.

Но если взгляды Коменского как философа изложены им самим в данном труде уже в конце жизни, то известные философские предпосылки этих взглядов могут быть обнаружены на основе подходов ученого к проблемам воспитания при создании им педагогического учения. Это идеи Коменского о человеке, о смысле и цели его жизни, о преобразующей роли воспитания для человека и общества. Все эти аспекты философских предпосылок педагогического учения Коменского тесно связаны с его мировоззрением.

Мировоззрение Коменского в советской истории педагогики оценивалось по-разному. В учебных пособиях Коменского чаще всего критиковали в связи с тем, что он не мог быть причислен к плеяде последовательных материалистов. Коменский признавал божественное происхождение человека и целью воспитания считал подготовку его к жизни вечной. Вместе с тем, он считал, что человек есть часть природы и подчинен ее законам. Коменского возможно отнести к такому философскому направлению, как реализм, ибо его философские взгляды имели своей основой «естественную философию» Ф. Бэкона, утверждающую опытное, чувственное познание действительности. Однако следует учитывать, что реализм Коменского как философское основание его педагогического учения сосуществовал с учением о божественном происхождении всего

сущего и оценкой предназначения воспитания с позиций глубоко религиозных.

Мировоззренческий аспект педагогики Коменского тесно связан с *принципом природосообразности*. Как считает Ш. А. Амонашвили, природосообразность у Коменского представлена в качестве универсального закона мироздания. При этом природной основой развития выступает сама способность к развитию. Эти положения раскрывают и конкретизируют методологическое значение принципа природосообразности. Педагогические аспекты этого принципа выражаются в том, что Коменский на его основе определяет цель и сущность воспитания. На основе природных дарований осуществляется воспитание, благодаря которому человек становится человеком в самом полном смысле этого слова. С помощью воспитания происходит совершенствование человека и, что существенно, подготовка его к улучшению окружающей жизни для установления гармонии и порядка во всем. В этом и состоит цель воспитания. С другой стороны, религиозные аспекты мировоззрения Коменского приводят к известной двойственности в определении цели и сущности воспитания. Здесь особенно большое значение имеет речь Коменского «О развитии природных дарований» [1, т. 2, с. 5—33]. В ней содержится ответ на вопрос о понимании Коменским природных основ развития ребенка.

Эти природные основы Коменский раскрывает через понятие *дарование*, в котором он видит врожденные свойства души, природные предпосылки развития. Это такие природные основы, как *ум*, способность отражать окружающий мир. Ум это зеркало всех вещей, он включает суждения, понимание, он выступает «живыми весами и рычагом всех вещей». Вторая составная природных дарований это *воля*, как судья всех решений и повелений, то есть фактически как бы субъектная основа нравственности. Далее это *способность действия* (рука) и *речь* (язык) как способность истолкования и выражения мысли. Оценивая подход Коменского к трактовке сущности природных основ развития, можно говорить об известном субъективизме этой системы, ее научной ограниченности, однако ценность здесь в самом стремлении Коменского представить природные основы развития человека в системе и определенных взаимосвязях.

Вместе с тем уже в своем главном педагогическом сочинении, в «Великой дидактике», Коменский реализует принцип природосообразности в возрастной периодизации, в разработке системы школ, содержания обучения и его организации. Он делит жизнь подрастающего поколения, которую он называет весной человечества, на четыре шестерки.

Это *детство* — от рождения до 6 лет. И характеризуется оно физическим ростом и развитием органов чувств.

Отрочество — от 6 до 12 лет. Здесь главное — развитие памяти и совершенствование языка и руки.

Юность — от 12 до 18 лет, когда особое значение имеет развитие «понимания и суждения», т. е. фактически развитие ума.

Возмужалость — от 18 до 24 лет. И здесь главное — развитие воли, фактически способность управлять собой.

Большая заслуга Коменского как создателя педагогического учения заключается в том, что для каждой из этих ступеней он разработал содержание, организацию воспитания, образования, обучения в их единстве, опираясь при этом на принцип природосообразности, обогащая и конкретизируя его в тесной связи с гуманистическими основаниями. Он реализует идею *универсальности образования* как приобщения подрастающего поколения ко всему богатству культуры.

Первой ступенью воспитания и первоначального образования для детей от рождения до 6 лет должна быть *материнская школа*. Это воспитание ребенка в семье под руководством матери.

Подробное изложение этого процесса представлено в одном из ранних его сочинений «Материнская школа». Фактически этой книгой Коменский заложил основы воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Исходя из своей идеи о природных основаниях, он видел главную задачу в развитии органов чувств, в обогащении представлений детей об окружающем мире, в развитии речи и развитии руки, чему способствуют элементарные трудовые навыки, ручные умения. Коменский обозначает первоначальные знания детей о мире как учебные предметы — начала астрономии, начала географии, история, экономические познания, даже политические познания и т. д. Однако речь идет об обогащении детей самыми первоначальными представлениями, живыми впечатлениями, с учетом возможностей детского возраста, особенностей жизни и быта семьи, отношений ребенка с окружающими, прежде всего с матерью.

Осуществляются здесь и аспекты *нравственного воспитания*, особенно связанные с отношением к людям — воспитываются почтительность к старшим, послушание, справедливость в поступках, правдивость, вежливость, приветливость, услужливость и другие качества подрастающего человека.

Вторая ступень в развитии человека, по Коменскому, — возраст от 6 до 12 лет, когда реализуются задачи универсального образования. Для всех детей этого возраста должна быть создана *школа родного языка*. Надо, считал Коменский, «чтобы во всяком благоустроенном человеческом общежитии (будь то город, местечко или деревня) была устроена школа для совместного воспитания юношества» [2, т. 1, с. 290]. В этой школе обучение идет на

родном языке. И в этом также новаторство Коменского, его отступление от многовековой традиции Средневековья — вести обучение только на латинском языке, связь с идеями реформаторства.

Третья ступень обучения — это латинская школа, которая должна быть в каждом городе и предназначена для юношей с 12 до 18 лет, проявивших склонность к занятию наукой. Здесь главенствует латинский язык и вместе с тем изучаются реальные предметы — математика, физика, в которую фактически входят элементы естествознания. А венчают весь курс обучения риторика и диалектика. Для этого типа школ и предназначался учебник «Открытая дверь языков» — одно из ранних произведений Коменского.

Завершающей, четвертой ступенью образования должна быть Академия, и хотя в учении Коменского нет детального указания о содержании и организации обучения в этот период, но можно предположить, что оно отражало особенности образования в средневековых университетах.

Таким образом, Коменский разработал школьную систему, реализуя в ней свои демократические устремления, стремясь преодолеть средневековую ограниченность образования, опираясь на гуманистические требования к его организации.

В содержании образования, его организации и методах обучения краеугольным камнем выступает проблема *пансофии*, которую Коменский определял как всеобщую мудрость, как отражение в сознании человека всего сущего. Через идею пансофии Коменский определял задачи воспитания, которые включали знание человеком всех вещей и самого себя, а также человек должен быть «образцом Божиим», видеть в божественном начале источник всего сущего. Фактически Коменский говорит о научном образовании, приобщении к нравственным требованиям и воспитании религиозности.

В полной мере идея пансофии, ее сущность, значение, а главное, приобщение к ней подрастающего поколения реализуется в его труде «Великая дидактика». Уже в заголовке книги Коменский определяет ее содержание как «универсальное искусство учить всех всему... кратко, приятно, основательно». В содержание «Великой дидактики» входят не только проблемы образования и обучения, но и нравственного воспитания, дисциплины, требований к учителю и т. д.

Вот как оценивают значение этого труда современные историки педагогики: «Дидактика, школоведение, теория воспитания и педагогическая психология впервые в истории педагогической мысли обрели в “Великой дидактике” свой предмет и составили в своей совокупности особую науку, прежде не существовавшую в качестве специального знания. “Великая дидактика” грандиозная

система, целостная теория с ее обоснованием («философией воспитания»)» [1, т. 1, с. 626].

В этом труде принцип природосообразности реализуется не только в обосновании всего содержания и организации образования, но даже в своеобразной манере, форме изложения. Природа выступает как пример, образец для подражания. Через всю «Великую дидактику» проходят три образа, характеризующих процесс обучения: яйцо, из которого вылупится птенец, птичка-мать, садовник, иногда строитель, плотник. Все эти аналогии с природой в «Великой дидактике» это именно форма изложения, а не главный путь реализации принципа природосообразности. В «Великой дидактике» Коменский реализует свою идею о поисках универсального метода, который необходим для торжества пансофии. Надо открыть, считал Коменский, легкий, простой, надежный метод обучения. Сущности этого универсального метода, его разным аспектам посвящена «Великая дидактика». Вместе с тем Коменский как бы конкретизирует этот универсальный метод, раскрывая отдельные стороны, условия успешности обучения.

Коменский не пользуется понятием «принципы дидактики». Однако если считать принципами существенные положения, определяющие наиболее общие подходы к достижению целей обучения, то вполне правомерно говорить о разработке Коменским таких принципов. В первую очередь это достаточно всесторонние, теоретические основания и реализация в практике *принципа наглядности обучения*. Коменский обосновывает этот принцип гносеологическими положениями, вытекающими из его сенсуалистических взглядов и связанными с философией Ф. Бэкона о том, что источник знаний о мире это наши ощущения. На этой основе Коменский сформулировал золотое правило наглядности: «... все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, что можно вкусить — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они будут схватываться несколькими чувствами», — пишет Коменский в «Великой дидактике» [2, т. 1, с. 384].

Познание начинается с ощущения, подчеркивает Коменский.

В своем обосновании наглядности Коменский, безусловно, учитывал то, что содержала теория и практика обучения до него. Однако он придал наглядности обучения всеобъемлющий характер, пытался найти опору этому принципу в возрастных особенностях и обосновать его законами познания. Но этим не исчерпывается роль Коменского в разработке и реализации принципа наглядности. Огромная заслуга Коменского состоит в том, что он создал первый в истории человечества иллюстрированный учебник «Ви-

димый мир в картинках», который он закончил в 1650 г. в Венгрии. В своем «Предисловии» сам Коменский называл этот учебник «Энциклопедией видимого мира». В этом учебнике отразилось стремление Коменского преподать универсальное знание о мире в виде изображения строения вселенной, всякого рода ремесел, необходимых для человека вещей и многого другого. Оценивая учебник Коменского, К. Д. Ушинский называл его «переработкой наук в учебник», поэтому можно говорить о том, что это был и первый учебник вообще в педагогическом смысле этого слова. Уже при жизни Коменского «Видимый мир» был переведен во многих странах мира, в том числе и в России.

Таким образом, наглядность в деятельности Коменского получила воплощение не только в теории, но и в средствах обучения, каковым и стала эта удивительная книга.

С принципом наглядности тесно связан у Коменского *принцип легкости обучения*, который обеспечивает интерес ребенка к учению, желание учиться. В этом понятии «легкость обучения» фактически концентрируются дидактические требования, такие, как доступность, посильность обучения, учет особенностей возраста. Метод обучения, считал Коменский, должен возбуждать у детей радость познания нового, желание спешить в школу, как на игру.

Большое значение придавал Коменский *прочности знаний*, связывая достижение этой цели с последовательностью в изложении учебного материала как переходом *от простого к сложному, от близкого к далекому, от общего к частному*. Особое значение он придавал упражнениям, повторению, специально раскрывая некоторые способы их организации, в том числе и на уроке.

Велики заслуги Коменского и в организации школьного дела, во введении в школьную практику *классно-урочной системы*. И хотя сам термин вошел в педагогику позже, но сама идея школьного класса и характеристика работы с ним представлены в дидактике Коменского. Этому посвящена глава XIX «Великой дидактики», содержание которой Коменский определяет как основы кратчайшего пути обучения. Он пишет о недостатках индивидуального обучения, предлагает учиться у солнца, которое «не занимается отдельными предметами... Одними и теми же лучами оно освещает все».

Подражая природе, в школе надо разделить учеников по классам и «никого не следует обучать отдельно, но всех вместе». В работе с классом Коменский отводит большую роль учителю: «...стоя на кафедре (откуда все его могут видеть и слышать), он подобно солнцу будет распространять свои лучи на всех». Вместе с тем Коменский считал, что учитель может обучать большое количество учеников, привлекая помощников из числа самих детей-«декурионов».

Особенно подробно Коменский описывает организацию упражнений на уроке, главным образом, как многократное повторение.

Класно-урочная система, разработанная Коменским, во многом сохранилась в своих основных параметрах в школах многих стран мира, хотя предпринимаются попытки совершенствования или даже отказа от нее. Однако это лишь отдельные попытки.

Коменский ввел понятие школьного года с его делением на учебные четверти, предусмотрел каникулы. Особое внимание он уделяет организации учебного дела, считая, что в школе родного языка должно быть четыре урока в день, а в латинской шесть.

Коменский стремился решить основные вопросы организации, функционирования школы и управления ею. Оценивая с этих позиций его трактат «Законы хорошо организованной школы», исследователь его творчества А. А. Красновский считает, что в нем дается решение принципиальных вопросов деятельности школы как социального института по передаче культуры новым поколениям [3, с. 64—65].

Таким образом, можно утверждать, что Коменский разработал целостную систему дидактики, создал новую дидактику, решающую на определенном уровне социальные, психологические и педагогические проблемы в русле определения целей, содержания, организации, результатов образования. Как подчеркивает исследователь его взглядов Д. Лордкипанидзе, он считал неразрывным единым процессом обучение как деятельность учителя и учение как деятельность ученика. Разрабатывая, прежде всего, проблему метода, он видел в нем способ достижения этого единства. В основу своего метода он ставит принцип природосообразности.

Значительное место в учении Коменского занимают проблемы *нравственного воспитания*. Здесь в полной мере находят свое выражение гуманистические, демократические идеи. Главный девиз Коменского: «Человек должен быть воспитан для человечности». Христианско-протестантская этика «чешских братьев» лежит в основе его нравственных принципов, его четырех добродетелей: мудрости, умеренности, мужества и справедливости к людям. Все эти добродетели подрастающий человек приобретает в школе, в том числе в материнской.

Коменский реализует идеи *воспитывающего обучения*, неоднократно подчеркивая, что «ученость — спутница высокой морали». В своих правилах развития нравственности он говорит о нравственном назначении истинного знания. «Ибо истинное суждение о вещах есть истинная основа всякой добродетели». Правильно организованное обучение воспитывает умеренность, мужеству дети учатся, «преодолевая самих себя», а справедливости учатся «никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность» (Правило VI).

Опираясь в содержании и организации нравственного воспитания на гуманистические, демократические основания, Коменский

выдвигает требования воспитания чувства любви и уважения к человеку, подлинно человеческих отношений между людьми.

Уже в предисловии к «Великой дидактике» он говорит о господствующем положении в обществе, когда «вместо взаимной любви и справедливости — взаимная ненависть, вражда, войны».

Школа должна стать «кузницей гуманизма», очагом воспитания человечности, и достигаются в ней эти цели, если в самой школе господствует доверие, взаимное уважение, справедливость, вежливость. Эти идеи о предназначении школы составляют стержень его «Законов хорошо организованной школы», его блестящего опуса «Об изгнании из школ косности», соответствующих глав «Великой дидактики», его всеобъемлющих «Правил поведения».

Анализ этих трудов позволяет говорить о *методах нравственного воспитания*. И хотя само это понятие Коменским не употребляется, но, обобщая его высказывания, можно назвать такие методы, как личный пример, наставление (поучение), упражнение, поощрение и наказание.

Примеру он придает большое значение и неоднократно возвращается к нему уже в «Материнской школе». Основывается значение примера на склонности детей к подражанию, пример выступает как «образец добродетелей», и в этом плане особенно значим пример родителей, учителя, окружающих ребенка людей. Но пример не дает нужных результатов, если он не сопровождается живым словом, *разъяснением, наставлением*. В этих способах находит свое выражение уважение Коменского к слову, воспитание как приобщение к нравственному знанию. Здесь важно непосредственное знакомство с нравственными требованиями, которые должны отличаться определенностью, доступностью, поддерживаться не только школой, но и семьей, родителями, всеми окружающими ребенка людьми. Воспитательное значение он придавал художественной литературе, которая изучается во всем ее богатстве.

В воспитании нравственности Коменский отводит большое место *организации поведения детей* во всех сферах их жизни и, прежде всего, в учении, что в полной мере раскрывается его «правилами поведения». *Упражнениями* детей в нравственных поступках могут служить, по Коменскому, и игры детей, значение которых он вычленяет в «Правилах поведения». «Украшение игры — подвижность тела, жизнерадостность духа, порядок, игра с толком и по правилам и победа доблестью, а не хитростью» («Правила поведения», XV).

Важное место Коменский отводил *поощрению*. Он советует учителю быть внимательным к поведению ученика и, если он проявит старание, преодолет трудности, добьется успеха в учебе, в поведении, надо поощрять его похвалой, отметкой, подарком. Но меру поощрения учителю, родителям надо выбирать взвешенно, не допускать чрезмерной фамильярности и излишней ласки.

Достаточно подробно Коменский рассматривает в своем учении проблему *наказаний*. Он говорит о воспитательной сущности наказания, его видах, способах применения. И здесь Коменский не всегда последователен, и хотя выступает против средневековой системы наказаний, все же не освобождается полностью от ее влияния. За это в основных историко-педагогических источниках он обычно подвергается критике, которая далеко не всегда увязывается с причинами такой непоследовательности во взгляде на эту проблему.

Коменский вычленяет те проявления в поведении ученика, которые заслуживают особой строгости и наказаний. Это богохульство, упрямство, ложь. В таких случаях допустимо даже наказание розгой. Но надо строго отличать проступок нечаянный от злоумышленного и строго наказывать лишь за сознательные проступки.

Проблема наказаний занимает большое место в системе воспитания *дисциплины*, которую Коменский рассматривает как условие успешного обучения и воспитания, как предмет воспитания и его метод (способ). Поэтому к вопросам дисциплины он возвращается в каждом своем труде. Школа, считает он, это маленькое государство, основу которого составляет порядок, строгое соблюдение законов, требований. «Школа без дисциплины есть мельница без воды», — пишет он в специальной главе «Великой дидактики», посвященной дисциплине (глава XXVI). В «Законах хорошо организованной школы», во всех их «25 подразделениях», Коменский формулирует требования ко всем сторонам организации школьной жизни и особенно требования к поведению учеников, к их умениям уважать порядок, понимать его значение, стремиться к его неукоснительному поддержанию. Но дисциплина это и нравственное качество, и хотя Коменский не вводит термина «дисциплинированность», но он связывает дисциплину ученика с особенностями его воли и характера, с такими качествами, как собранность, твердость, решительность. Не отрицая физические наказания в системе нравственного воспитания, он вводит их и в воспитание дисциплины. Он называет проступки, когда оправданы эти наказания: это проявление безбожия, выступление против божественных законов, это упорное неповиновение и умышленная злость, а также высокомерие, тщеславие, лень.

Этим перечислением проступков, за которыми может и должно следовать физическое наказание, Коменский сближает проблемы дисциплины с воспитанием нравственности, хотя и выбирает для этого способ неоправданный для педагога, стоящего на позициях гуманизма.

Таким образом, вопросы нравственного воспитания тесно связаны у Коменского с его дидактическим учением, постоянно сближаются с вопросами содержания обучения, его воспитывающего значения, организации обучения, с его общим подходом к школе

как универсальному пространству, на котором могут быть решены все проблемы воспитания, образования, подготовки человека к жизни общества, его совершенствования.

Решение всех этих проблем в школе Коменский связывает с *особенностями личности учителя*, осознанием им самим своего предназначения в обществе.

Проблема учителя занимает большое место в педагогическом учении Коменского. Быть учителем чрезвычайно почетно, ибо учителя «поставлены на высоко почетном месте... им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем» («Законы хорошо организованной школы», XX).

Коменский обобщает в подходах о роли учителя свой собственный опыт, ибо он был учителем-практиком у себя на родине, в Польше (в Лешно), в Венгрии (в Шарош-Патаке). Стержнем в характеристике личности учителя выступает гуманизм в отношении к ученикам. Поэтому его рассуждения об особенностях учительской профессии, о требованиях к учителю, об отношении к нему звучат удивительно конкретно и современно. Быть учителем — это дар Божий, и если человек чувствует в себе это призвание, то он может посвятить ему всю свою жизнь.

Коменский сравнивает учителя с пастухом, садовником, акушером, полководцем, который стережет и охраняет «свое стадо», ухаживает за детьми, как за растениями в саду и т. д. Но чтобы быть таким, учитель должен уважать себя и свою профессию.

Кто сам считает постыдным быть учителем, рассуждает Коменский, и остается им только ради денег, конечно, сбежит из школы, лишь только найдет более выгодное занятие.

Но и государство должно заботиться об учителях и о том, чтобы ими становились люди почтенные, мудрые, набожные, деятельные. А если учителю не хочется работать в школе, его трудная профессия ему в тягость, пусть он оставит школу, и никто не должен ему в этом мешать.

Важнейшее качество учителя — вера в ученика, постоянное стремление прийти к нему на помощь. В этом плане интересны суждения Коменского о плохом учителе, который как бы не видит своих учеников, швыряет им задания, как собакам кости и приходит в бешенство, когда эти задания не выполняются. «Что это, как не способ подавлять естественную склонность и насильственно вызывать отвращение к занятиям», — замечает Коменский в своем труде «Об изгнании косности из школ».

Итак, учитель — это пример для ученика, это его наставник и друг, организатор учения; фактически, Коменский говорит об организации познавательной деятельности ученика, хотя и с учетом особенностей своего времени. Главное в организации деятельности ученика — это помогать ему слушать, запоминать, наблюдать,

чему служат иллюстрации, наглядность, а также помогать выполнять упражнения в первую очередь на самом уроке.

Коменский считал, что отношение ученика к школе, к учению целиком определяется учителем. Это должны понимать родители, очень бережно поддерживая авторитет учителя в глазах ученика.

Таким образом, все учение Коменского об учителе основано на глубоком понимании и утверждении его социальной роли, особенностях его личности, значения его как носителя культуры, обеспечивающего гуманистическую направленность всего дела воспитания, образования, обучения.

Коменский был великим деятелем культуры, создателем оригинального педагогического учения, гуманистом, патриотом. Его жизнь была образцом служения своей родине — Чехии. Вместе с тем, он был горячим поборником развития всех народов мира. Он хотел светлого будущего для всего человечества. Этому он посвятил всю свою жизнь, на этой основе он создал все свои многочисленные труды, составляющие важную часть педагогического наследия прошлого. И если оценивать Коменского с методологических позиций с учетом взаимодополняемости разных подходов, то можно увидеть влияние на него той формации, в которую он был включен, той цивилизации, которая была связана с переходом от Средневековья к Новому времени. Важно увидеть и оценить стремление Коменского как бы повернуть все дело воспитания, образования, обучения к подготовке подрастающего человека к восприятию, пониманию, принятию целостной картины мира, мира культуры, мира человека. В его системе человек — это главная ценность. Он есть цель воспитания, критерий его успешности, все богатство, все содержание, весь пафос педагогического учения великого мыслителя.

Я. А. Коменский

Всеобщий Совет об исправлении дел человеческих

6. ...Первая часть называется *панегерсией*, т. е. степенью всеобщего подведения.

7. Потом мы исследуем открывшиеся перед нами пути и показываем, что действительно рассеять сумерки человеческих неурядиц способно только одно, зато несомненное и могучее, средство — повсеместное распространение света разума. Эта часть получит у нас наименование *панавгии*, т. е. пути всеобщего просвещения.

8. Дальше мы изыскиваем способ, каким можно было бы охватить в свете разума совокупность мира некими пределами, чтобы умственному взору предстала связанная, нигде не прерывающаяся цепь вещей, позволяющая единым взором обозреть все, что где бы то ни было существует, увидев все в той последовательности и таким именно образом, как оно существу-

ет. И это будет у нас *пантаксия*, всеобщее упорядочение мира, что раньше обозначалось именем пансофии.

9. В четвертой части мы ищем способ ввести в пределы того же света человеческие умы, чтобы не было человека, который не смог бы после обучения постичь мироздание и все мыслимое под небом. Назовем это *пампедией*, всеобщей культурой ума.

10. В-пятых, мы отыскиваем приемы распространения этого света, чтобы он мог неостановимо просвещать все племена, народы и языки всего мира. Поскольку это возможно только через посредство языка, назовем эту часть нашего Совета *панглоттией*, т. е. всеобщей культурой языка.

11. В-шестых, мы показываем, как на основе всего сказанного можно было бы уже исправлять состояние познаний, веры и общественного устройства, по воле Божией вводя во вселенной век просвещения, веры и мира. Мы означиваем это именем *панортосии*, то есть всеобщего преобразования.

12. Наконец, наглядно показав не только возможность всего этого, но и несомненно проявившуюся в открытии стольких путей божественную благорасположенность, мы обращаемся к вам, ученые, верующие и властители, а потом и ко всем христианам на свете с увещанием всерьез приступить ко всем этим столь желательным и желанным трудам.

Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — Т. 2. — С. 287.

О развитии природных дарований

*(речь, произнесенная в Шарош-Патаке
24 ноября 1650 года)*

Человеку прирождены четыре части, или качества, или способности. Первая называется ум — зеркало всех вещей, с суждением — живыми весами и рычагом всех вещей и, наконец, с памятью — кладовою для вещей. На втором месте — воля — судья, все решающий и повелевающий. Третья — способность движения, исполнительница всех решений. Наконец, речь — истолковательница всего для всех. Для этих четырех деятелей в теле нашем имеется столько же главнейших вместилищ и органов: мозг, сердце, рука и язык. В мозгу мы носим как бы мастерскую ума; в сердце, как царица в своем дворце, обитает воля; рука, орган человеческой деятельности, является достойным удивления исполнителем; язык, наконец, — мастер речи, посредник между различными умами, заключенными в различных, друг от друга разделенных телах, связывает многих людей в одно общество для совещания и действия. Так изваял нас наш Творец! Этими четырьмя пределами ограничил он свой малый мир. Так осуществляем мы в себе все свойства божественного образа. Действительно, быстрый ум, облетая небо и землю, способностью понимания все покоряет, способностью суждения все разграничивает и распределяет и в сокровищницах памяти все складывает. Воля, со своей свободою решения, избирает из всего лишь то, что она облю-

бует, и отвергая то, чего не одобрит, надо всем царствует. Рука, следуя предначертаниям ума и приводя в исполнение постановления воли, производит новое и только что не создает новые миры. Наконец, язык, перечисляя по мере надобности все то, что было обдуманно, высказано, совершено (или то, что еще должно было быть обдуманно, высказано, совершено), и расцвечивая все это своими красками, распространяет свет от света, приумножает его и от одних людей переносит к другим. <...>

Итак, необходимо все дарования развивать в совершенстве, чтобы родившийся человеком учился и действовать по-человечески. Но прежде всего необходимо, чтобы такую обработку получали те, кто должен стать зерцалом, правилом и опорой для других, т. е. кто предназначен к управлению какой-либо частью человеческого общества: семьей, школой, городом, царством. Но надо наставлять и тех, кого природа предназначила к подчинению, чтобы они умели разумно покоряться и повиноваться порядку. Надо обучать бездарных, чтобы они доставляли какую-нибудь пользу, хотя бы ремесленным трудом; надо обучать даровитых, чтобы, по чрезмерной подвижности ума, они не ударились во зло и не погибли бы от собственных заблуждений. Хорошим натурам образование нужно для того, чтобы предохранить их от испорченности; нужно оно и испорченным, чтобы исправить их природные недостатки; так было, по его собственному признанию, с Сократом, испорченная и склонная к порокам природа которого была исправлена благодаря воспитанию.

Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — Т. 2. — С. 14.

Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему,

или

*верный и тщательно обдуманный способ создавать по всем общинам,
городам*

*и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы
все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было, исклю-
чения, могло обучаться в науках, совершенствоваться в нравах, исполняться
благочестия*

*и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей
и будущей жизни,*

КРАТКО, ПРИЯТНО, ОСНОВАТЕЛЬНО,

где для всего, что предлагается,

Основания почерпаются из самой природы вещей;

Истинность подтверждается параллельными примерами из области
механических искусств;

Порядок распределяется по годам, месяцам, дням и часам, наконец,
указывается,

Легкий и верный путь для удачного осуществления этого на практике.

Глава XVI

Общие требования обучения и учения, т. е. как учить и учиться наверняка, чтобы не мог не последовать положительный результат

4. До сих пор метод наставления был до такой степени неопределенным, что едва ли кто-нибудь решился бы сказать: «В течение стольких и стольких-то лет этого юношу я доведу до того-то, обучу его так-то и так». Поэтому нам нужно будет рассмотреть, можно ли это искусство духовного насаждения поставить на столь твердые основы обучения, чтобы оно наверняка шло вперед и не обманывало в своих результатах. <...>

Глава XVII

Основы легкости обучения и учения

2. ...Очевидно, что, идя по стопам природы, обучение юношества будет происходить *легко*, если

I. Приступить к нему своевременно, прежде чем ум подвергнется испорченности.

II. Оно будет протекать с должной подготовкой умов.

III. При обучении будут идти от более общего к более частному.

IV. От более легкого к более трудному.

V. Никто не будет обременен чрезмерным количеством подлежащего изучению материала.

VI. Во всем будут двигаться вперед не спеша.

VII. Умам не будут навязывать ничего такого, что не соответствует возрасту и методу обучения.

VIII. Все будет передаваться через посредство внешних чувств.

IX. Для непосредственной пользы.

X. Все постоянно одним и тем же методом. <...>

Глава XIX

Основы кратчайшего пути обучения

14. Мы должны подражать этому следующим образом:

I. Один учитель должен стоять во главе одной школы или, по крайней мере, одного класса.

II. По каждому предмету должен быть только один автор.

III. Одна и та же работа должна задаваться сразу всему классу.

IV. Все науки и языки должны преподаваться одним и тем же методом.

V. Все нужно преподавать основательно, кратко и убедительно, так, чтобы смысл открывался точно одним ключом, с помощью которого вещи раскрывались бы сами собой.

VI. Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи.

VII. Все должно вестись в неразрывной последовательности, так, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего.

VIII. И наконец, должно быть устранено все бесполезное.

Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — Т. 1. — С. 242, 327, 339, 367—368.

Рекомендуемая литература

1. Коменский Я.А. О развитии природных дарований: Речь, произнесенная 24 ноября 1650 г. // Избр. пед. соч. — М., 1982. — Т. 2.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. — М., 1982. — Т. 1.
3. Красновский А.А. Ян Амос Коменский: Его жизнь и педагогические сочинения (Предисловие) // Коменский Я.А. Избр. пед. соч. — М., 1955.

6. Д. ЛОКК

И ЕГО «МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ»

Социально-педагогическая ситуация в Европе • Педагогические воззрения Д.Локка • Душа ребенка подобна «чистой доске». Роль опыта в теории Д.Локка • Воспитание характера и разума будущего джентльмена • Программа физического, нравственного и умственного воспитания

Веком небывалого для предшествующей истории взлета человеческого духа в самых разнообразных областях его проявления стал не только в Англии, но и в континентальной Европе XVII век. Современниками Д. Локка (1632—1704) были ученые Галилей, Бойль, Ньютон; философы Декарт, Гоббс Спиноза, Лейбниц; композиторы Гендель и Бах; писатели Мольер и Свифт. В XVII столетии человеческий гений воплотился в полотнах Рубенса и Рембрандта, в скрипках Страдивари. В 1642 г. создан первый барометр, в 1662 г. основано Королевское общество, в 1675 г. построена Гринвичская обсерватория.

В Англии берет начало реалистически-гуманистическая педагогика, выраженная в идеях Томаса Мора; умы захватывает свободомыслящий эмпиризм (Ф. Бэкон), оказавший сильное влияние на педагогию XVII в. Возглавляемое Джоном Локком, в Англии начинается просветительное движение, главная характеристика которого — всепроникающий дух рассудочности, исходящий из убеждения в силе и могуществе разума: все определить, все найти, всему указать наилучший путь.

Духовное обновление в XVII в. всегда привлекало пытливую мысль потомков, особенно в те поворотные периоды их жизни,

когда объективным ходом общественно-исторического процесса на повестку дня ставился вопрос о коренной ломке отживших свой век социально-экономических и политических порядков и окостеневших духовных — научных, нравственных, эстетических, философских — традиций.

Какое же место в духовной жизни человечества занимает Д. Локк? Почему почти 300 лет спустя после смерти его философские и педагогические идеи по-прежнему привлекают к себе внимание, вызывают споры? Каков он сам как человек?

В августе 1632 г. в Европе произошло два примечательных события. В солнечную Флоренцию прибыл приказ из Рима о конфискации только что увидевшей свет книги Галилео Галилея «Диалог о двух главнейших системах мира — Птолемеевой и Коперниковой». 29 августа в небольшом городе Рингтон, расположенном на западе Англии, недалеко от Бристоля, в семье адвоката родился Джон Локк.

Летом 1633 г. суд инквизиции в Риме заставил убежденного седины Галилея стать на колени — отречься от коперниковских взглядов как от заблуждения и ереси. Локку было суждено внести большой вклад в теоретическое обоснование того духа свободомыслия, который церковь стремилась похоронить в казематах инквизиции.

Д. Локк — известный философ и педагог XVII в. «И в политике, как и в религии, является сыном классового компромисса 1688 г.», — говорил о нем Ф. Энгельс. Д. Локк родился в канун бурных событий английской истории. Воспитывался в пуританской семье, находившейся в оппозиции к господствующей в стране англиканской церкви и к произволу абсолютной монархии Карла I. Д. Локк испытал на себе влияние политических идеалов отца, который отстаивал суверенитет народа, осуществляемый через парламент. В 1646 г. Локк был зачислен в Вестминстерскую школу; в 1652 г. поступил в Оксфордский университет. В ходе буржуазной революции в 1649 г. буржуазия и новое дворянство вступили в союз как против феодальной монархии, так и против «чрезмерных» революционных требований широких народных масс. Уступая давлению народа, они пошли на ликвидацию монархии, установление республики, однако последующая в 1660 г. реставрация монархии Стюартов, на которую буржуазия и новое дворянство согласились из боязни революционности народных масс, поставила под угрозу завоевания революции.

Период реставрации обострил борьбу между сторонниками феодализма и монархии и сторонниками буржуазии и нового дворянства. Остро встала проблема веротерпимости (пресвитериане пытались насильственно навязать всей стране кальвинизм). Если учесть, что основные экономические и политические коллизии английской буржуазной революции 1642—1649 гг. и периода рес-

таврации преломлялись в сознании борющихся классов и социальных групп как религиозные в своих истоках, то станет понятным большой интерес Локка к проблеме веротерпимости. Уже после получения в Оксфордском университете степени бакалавра (1656), а затем магистра (1658), Д. Локк предпринял первую попытку в письменном виде изложить свою точку зрения по вопросу веротерпимости.

В период революции особое значение приобрели вопросы происхождения и сущности государства, собственности и морали. Установлены королевская власть и феодальная собственность Богом или возникли естественным путем в ходе развития самого общества? Эти и другие вопросы обсуждались в Англии на протяжении всей революции. Теория договорного происхождения государства Т. Гоббса отрицала божественный характер происхождения королевской власти и собственности, но она защищала абсолютную монархию и право короля на вмешательство в имущественные отношения граждан. В лице Д. Локка английская буржуазия нашла подлинного выразителя ее сокровенных дум и чаяний. Коренные интересы новой буржуазии Д. Локк выразил в своих экономических, политических, педагогических теориях и в общефилософской концепции.

Гуманитарная область знания в Новое время испытывала существенное влияние методологии естественных наук, немаловажное значение имело то, что Д. Локк принимал активное участие не только в политической, но и в научной жизни Англии. События его личной жизни оказались неразрывно связанными и со вторым этапом английской буржуазной революции, и с эпохой научных открытий XVII в. — у колыбели этой эпохи в Англии стоял Р. Бойль, а завершением ее было творчество И. Ньютона.

В Оксфорде Д. Локк сближается с энтузиастами нового научного направления, которое противостояло схоластической учености, господствовавшей в английских университетах. Особый интерес Локка вызывал Ричард Лоувэ, сторонник экспериментального изучения причин заболеваний, впервые применивший переливание крови. Он увлек Локка занятиями медициной. В Оксфорде же Локк становится другом Роберта Бойля и совместно с ним проводит и обсуждает естественно-научные эксперименты. Бойль пробудил у него интерес к философии Декарта и Гассенди. Этот интерес к науке не пропадает даже тогда, когда Локк становится домашним врачом и воспитателем сына лорда графа Шефтсбери. После знакомства с выдающимся врачом-новатором Гомасом Сиднэмом он начинает трактат «О медицинском искусстве» (1669).

В 1668 г. Локк избирается членом Королевского общества, в 1669 г. — членом совета этого общества. Главными областями ин-

тересов Локка были естествознание, медицина, политика, экономика, педагогика, проблемы, связанные с отношением государства к церкви, в частности, проблема веротерпимости и свободы совести.

В многообразии научных интересов Локка постепенно выделяется центральная область — обоснование новой философской концепции происхождения и сущности знания. В 1671 г. Локк принимает решение осуществить тщательное исследование познавательных способностей человеческого разума и тех шагов, которые совершает ум в своем движении к знанию (труд «Опыты о человеческом разумении» — работал над ним 16 лет). В «Опытах» Локк говорит о том мусоре, который находится на пути науки — это теологически-схоластические представления, которые сковывали естественный процесс человеческого познания. При исследовании путей познания объективного мира Локк порой идет на компромисс с религией. Объясняется это влиянием религии на общественную жизнь Англии XVII в.

Служба у Шефтсбери принесла Локку массу невзгод. 1675—1679 г. он провел во Франции (ухудшилось здоровье). В 1683 г. эмигрировал в Голландию. Яков II требовал его выдачи как заговорщика против Англии. Только революция 1688—1689 г. положила конец монархии Стюартов, а заодно и скитаниям Локка. В Англии был провозглашен королем Вильгельм Оранский на условиях резкого ограничения его власти парламентом. Были заложены основы того политического режима конституционной монархии, который существует в Англии и поныне. Локк был в контакте с королем, оказывал на него большое идейное влияние. Принятая «Декларация прав» гарантировала буржуазное развитие страны.

В 1689 г. он вернулся на родину; занимался правительственной службой, научной и литературной деятельностью. В 1690 г. в Англии издаются «Опыт о человеческом разумении», «Два трактата о правлении», в 1693 г. — «Мысли о воспитании», в 1695 г. — «Разумность христианства», в которой Локк отстаивает идеи отделения церкви от государства и веротерпимости, но последнюю он не распространяет на католиков и атеистов. Против Локка выступили церковники, многие оксфордские преподаватели, кембриджские платоники.

Именно Д. Локк предложил в отличие от Я. А. Коменского другой вариант решения педагогических вопросов.

В 1690 г. вышел его главный философский труд «Воспитание разума», в котором отражаются философские взгляды Д. Локка:

а) будучи последователем английского *материализма*, он считал, что мир материален, познаваем через ощущения;

б) *идеализм* его проявлялся в признании существования идей, не зависящих от наших ощущений, являющихся творчеством души;

в) находился на позиции *материалистического сенсуализма*: главнейшее средство познания мира — органы чувств, путь познания через ощущения;

г) *дуализм* Д. Локка проявился в утверждении, что кроме внешнего опыта, существует опыт внутренний, являющийся собственной деятельностью рассудка;

д) по своим взглядам Локк был *деистом*. В деизме Бог рассматривается как безличная первопричина мира, не вмешивающаяся в закономерное течение его событий [1, 2].

Для характеристики социальных взглядов Д. Локка рассмотрим его *идею о естественных правах человека*. У человека есть право на свободу и собственность, он имеет право защищать это право. Но защищать право на свободу и собственность трудно, люди договорились между собой и передали это право государству. Таким образом, обосновывается идея возникновения государства в результате договора. Д. Локк считал, что современное ему государство и политический строй — самые лучшие, идеальные. Человек должен научиться жить при таком строе, а потому человека надо воспитывать.

Являясь представителем буржуазии, в социальном плане Д. Локк доказывал, что буржуазия законно пришла к власти. Выступая против врожденных качеств, дающих человеку привилегированное положение, он считал, что «человек рождается с душой чистой как доска» (*tabula rasa*). Значит, *от природы все люди равны*, душа каждого ребенка — белый лист бумаги, на который воспитание пишет свои письмена. Таким образом, *в развитии человека решающее значение имеет воспитание*.

Девять десятых людей становятся тем, чем они есть, благодаря воспитанию. То, чем человек будет, определяется воспитанием. Это было очень важно — воспитание было поднято на щит. Но! Для каждой социальной категории определяется своя система воспитания, своя цель.

Цель воспитания — создание новой породы людей, джентльменов, наилучшим образом приспособленных к обществу. Джентльмен — предприимчивый человек, процветающий в обществе, утонченный в обращении, высшая мудрость которого — умение приумножить свое богатство. Ему необходимо свои цели согласовывать с целями других и этим, по мнению Д. Локка, пусть занимается Бог. Люди должны верить в Бога. Религию надо внедрить в воспитание детей как можно раньше.

Элитарность образования заключалась в стремлении Д. Локка у ребенка из состоятельной семьи сформировать характер, воспитать волю, дать ему реальные, практически полезные знания и воспитание в аристократическом духе, чтобы такой джентльмен-делец мог действовать в любой обстановке.

Таким образом, *воспитание джентльмена — воспитание характера*. Он должен получить всестороннее воспитание: физическое, нравственное, умственное и трудовое. Интенсивнее характер формируется дома, следовательно, джентльмен воспитывается дома, так как в школе — плебеи, уличные мальчишки, влияние их пагубно. Дело воспитания надо поручить подготовленному, солидному воспитателю. Дело благоразумных родителей найти такого, лучше, если это будет гувернер из разорившейся дворянской семьи.

В своей теории Д. Локк огромное значение уделяет *физическому воспитанию*. Надо воспитывать человека физически здоровым — это основа счастья. Для этого нужна разумная организация жизни ребенка, т. е. умеренность в питании, одежде, развлечениях. «В здоровом теле — здоровый дух», то что нужно для дел человека и его благополучия. Идеи Д. Локка о физическом воспитании (закалка, режим, гимнастика способствуют выработке мужества и настойчивости) оказывают влияние на современную Англию.

Основная задача воспитания — приобретение опыта, необходимого для практической деятельности, подготовка «добродетельного и мудрого» человека, светского и искусного в делах. Этот джентльмен должен быть способен отказаться от своих желаний, действовать наперекор собственным наклонностям и следовать разуму, хотя бы влечение тянуло его в другую сторону. В этом случае человек поступает мудро. Я. А. Коменский понимает мудрость в возвышенном смысле, а Д. Локк не в плане высокой нравственности, а в плане утилитарной, практической деловитости.

В содержание воспитания Локк включает: разумность, скромность, умеренность, сдержанность, предусмотрительность, справедливость (связывает с собственностью), щедрость (связывает с богатством человека: самый щедрый — всегда самый богатый), мужество, храбрость, благовоспитанность (как внутренняя деликатность души), общую благожелательность и внимание ко всем людям, без небрежности, непочтительности, без сознания своего превосходства.

Принципами нравственного воспитания Локк считает:

1) природосообразность (у Я. А. Коменского этот принцип применен к процессу обучения, много аналогий с природой; у Д. Локка этот принцип нравственного воспитания освобожден от всяких аналогий);

2) глубокое изучение природы ребенка и индивидуальный подход к нему. Изучать природные задатки ребенка, чтобы их усовершенствовать. «Природные дарования каждого должны быть развиваемы до возможных пределов». Игнорирование задатков может сделать воспитание «бесплодным трудом».

Нравственное воспитание — это воспитание твердого характера, развитие воли, нравственное дисциплинирование. Основой воспитания твердого характера являются привычки. Д. Локк ценит: сдержанность, мужество, умение владеть собой, благожелательность, щедрость, благовоспитанность (у джентльмена — хорошие манеры).

Привычки создаются и закрепляются *упражнениями*. Плохие привычки: лень, ложь, капризность можно преодолеть путем упражнения в хороших привычках. Лень можно преодолеть занятиями, ложь — уничтожив плоды лжи, капризы — путем наказания.

Важным средством воспитания считает *пример*. Причем первый пример — пример учителя, потом родителей, нельзя рассчитывать на пример товарищей. «Никакие слова не могут сделать столь ясными для детей, их понимания добродетели и пороки, как поступки других людей, если вы при этом руководите их наблюдением и фиксируете их внимание на той или иной хорошей или дурной черте в поведении этих людей. И положительные или отрицательные стороны многих вещей (при хорошем ли воспитании или дурном) будут лучше познаваться и глубже запечатлеваться из примеров других людей, чем из тех правил и наставлений, которые могут им даваться по этому поводу.

...Ибо ничто не проникает так незаметно и так глубоко в душу человека, как пример: какую бы дурную черту люди не проглядели в себе и не прощали себе самим, она может внушать им только отвращение и стыд, когда она выступает перед ними в других людях...» [4.1, с. 179].

Д. Локк развертывает широкую программу нравственного воспитания. Раскройте его произведение «Мысли о воспитании» (1693 г.) и вы поймете, почувствуете, как необычно представлены вопросы нравственного воспитания.

Раздел «Капризы» начинается с вопроса-утверждения: «...кто ставит своею целью управлять своими детьми, тот должен начинать это, пока те еще очень малы... По моему мнению, очень неправильно понимают должное обращение с детьми те, которые проявляют по отношению к ним снисходительность и фамильярность, пока они малы, и становятся суровыми к ним и держат их на известном расстоянии от себя, когда они выросли; ибо свобода и потворство не приносят пользы детям, а недостаток рассудительности создает необходимость для них ограничений и дисциплины, и, наоборот, властное и строгое отношение — плохой способ обращения с людьми, уже обладающими собственным разумом» [4.1, с. 170].

А вот рассуждения Д. Локка о побоях и наградах: «Обычный метод воздействия наказанием и розгой, который не требует ни усилий, ни много времени, этот единственный метод поддержа-

ния дисциплины, который широко признан и доступен пониманию воспитателей, является наименее пригодным из всех мыслимых приемов воспитания...

Род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги, но как только этот страх отпал, ребенок, в отсутствии наблюдающего глаза, может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной наклонности.

Строгость, доведенная до крайней степени, приводит к исцелению от ранее прорывавшейся скверной наклонности, но результат часто достигается за счет насаждения другого, еще худшего недуга — душевной пришибленности» [4.1, с. 173].

При воспитании людей мы хотим сделать их разумными, добрыми и талантливыми, поэтому побои и все прочие виды унижающих телесных наказаний не являются подходящими мерами дисциплины, и эти меры следует применять очень редко и притом только по серьезным основаниям и лишь в крайних случаях.

«Чтобы сделать из него хорошего, разумного и добродетельного человека, нужно научить его противостоять своим влечениям и отказывать в удовлетворении своему вкусу к богатству, щегольству, лакомству и пр., когда разум его советует, а долг от него требует противоположного...» [4.1, с. 173].

Вопросам нравственного воспитания Д. Локк уделяет огромное внимание, в отличие от умственного образования, так как цель образования — воспитание человека не столько ученого, сколько делового. «Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств» [4.1, с. 187].

В практических целях Д. Локк считает необходимым дать своему воспитаннику достаточно широкий круг знаний, но только то, что полезно, необходимо (принцип утилитаризма): чтение, письмо, знание родного языка, арифметика, география, финансы, законоведение, история, астрономия, французский язык и плюс три новых предмета: бухгалтерия, танцы и верховая езда.

В *умственном воспитании* следует опираться на любознательность, интерес ребенка и давать ему те знания, которые пригодятся в жизни. Он рекомендует музыку, танцы, манеры хорошего тона, фехтование, верховую езду, легкий ручной, ремесленный труд. Главное не знания, а умение на их основе мыслить. Важнее правильно мыслить, чем много знать. Д. Локк исключил из образования предметы: риторику, диалектику, латинский язык.

Дети должны учиться радостно, обучать детей необходимо, основываясь на их интересе, любознательности. Если детей что-то заинтересовало и они спрашивают, то их надо выслушивать и отвечать обстоятельно и ласково. Любознательность в детях надо за-

ботливо поощрять. Надо уметь побуждать их к вопросам, а часто воспитатели убивают это желание своим поведением. В обучение нужно вводить игру.

Важное место в теории Д. Локка занимают *ремесло, ручной труд*, являющиеся предметом образования. Ручным трудом дети должны овладеть в совершенстве. Особенно ценит Д. Локк столярное ремесло. Вот как он объясняет причины введения труда:

а) хорошее знание ремесла делает человека независимым. (Например, разоряется человек, его торговые суда потерпели крушение, что остается ему делать, если он не владеет никаким ремеслом? Погибнуть или превратиться в нищего, а тот, кто владеет каким-то ремеслом, сможет устоять перед превратностями судьбы.)

б) труд предупреждает праздность, дает прекрасное занятие, воспитывает личность. «...Отдых заключается не в безделье (как может убедиться каждый), а только в облегчении утомленного органа переменной занятая» [4.1, с. 192]. Д. Локк подробно раскрывает идею овладения ремеслом (садоводство, шлифование, обработка драгоценных камней). Ремесло, выбранное человеком, помогает ему укреплять здоровье, особенно это касается работ на воздухе. Только в редких случаях при правильном воспитании молодой человек пожелает оставаться в полной праздности и безделье, если это имеет место, то перед нами порок, который нужно исправлять [4.1, с. 193].

Локк приводит в пример знатного венецианца, сын которого утопал в богатстве своего отца. Расходы сына росли сверх меры, и отец приказал выдавать ему столько денег, сколько он в состоянии сосчитать. Сын гнался только за удовольствиями, поэтому приказ отца был серьезным затруднением. Поразмыслив, он решил: если мне так трудно сосчитать те деньги, которые предстоит истратить, то сколько труда и усилий стоило моим предкам наживать их [4.1, с. 195].

Такие воспитание и образование должны быть организованы в семье, никаких школ, воспитателя надо подбирать, причем на него не надо жалеть денег. Нельзя рассчитывать на то, что ваш сын будет относиться с уважением к человеку, к которому его отец и мать, по его наблюдениям, относятся пренебрежительно. Поэтому тщательным образом надо подбирать учителя-воспитателя, чтобы он занял высокое положение в доме. Следует найти человека, который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика; отдайте его в такие руки, которые смогут, в пределах возможного, охранить его невинность, любовно поддерживать и развивать в нем хорошие начала, мягкими приемами исправлять и искоренять все дурные наклонности и прививать ему хорошие привычки. Это самое главное.

Дети трудящихся должны учиться в *школах*. Д. Локк выходит в парламент с запиской о рабочих школах, говорит о необходимости заставлять детей рабочих посещать эти школы. Детей там не надо ничему учить, кроме ремесла и религии.

Д. Локк в основу своей теории обучения положил определенную социально-политическую концепцию, которая имеет более яркую, более определенную классовую направленность и носит менее демократический характер, чем у Я. А. Коменского. Для Я. А. Коменского свобода, счастье, гуманизм и образование — взаимосвязанные понятия, у Д. Локка нет такого яркого гуманистического понимания обучения.

Исходным понятием философской системы Д. Локка является понятие *об опыте*. Все знание основывается на опыте и происходит от него. Опыт образуется из ощущений и рефлексий. Рефлексия (отражение) — деятельность ума. В противовес Декарту Д. Локк утверждает, что в нас нет никаких врожденных идей и принципов, что нет априорного знания. Так называемое априорное знание — это продукт индивидуального опыта.

Задачи педагогики (в частности, дидактики) значительно расширяются. Нужно организовать этот опыт, расширить, углубить его. Первичными для всей познавательной работы в школе являются ощущения, поступающие из внешнего мира и постепенно преобразуемые благодаря опыту в более сложные умственные результаты.

Огромную роль Д. Локк отводит воспитанию. Различия между людьми объясняются не столько природными особенностями, сколько различиями в воспитании, в жизненном опыте. «...Различия, которые можно наблюдать в разуме и способностях людей, обуславливаются не столько природными задатками, сколько приобретенными привычками» и «...то, что всецело приписывается природе, в гораздо большей мере является результатом упражнения и практики».

Не только физические, но и духовные способности вполне воспитуемы. Посредством управления их можно довести до высокой степени совершенства. «Если вы хотите, чтобы человек хорошо рассуждал, вы должны приучить его с ранних лет упражнять свой ум в анализе связи и в прослеживании их последовательности». «...Наши душевные способности совершенствуются и делаются полезными для нас таким же способом, как и наши тела».

Д. Локк считал: «Задача воспитания... заключается не в том, чтобы сообщить детям основательное знание в любой науке, а в том, чтобы дать такое развитие и благорасположение их уму, которое в наибольшей мере сделало бы их способными к любой науке, когда они самостоятельно ею займутся». Таким образом, Д. Локк понимал важность проблемы материального и формального образования.

Обучение по Д. Локку важное дело, но не главное. Оно существенно только тогда, когда оно содействует развитию не только умственных, но и нравственных сил. «...Отдайте его в такие руки, которые смогут мягкими приемами исправлять и искоренять все дурные наклонности и прививать ему хорошие привычки. Это самое главное».

Содержание обучения сочетает в себе следующие черты:

а) борьбу против словесных знаний, оторванных от жизни, практической действительности, против остатков схоластического учения;

б) некоторую ориентировку на передовую науку эпохи («натурфилософию» И. Ньютона);

в) совмещение общего и прикладного образования с уклоном в ярко выраженный утилитаризм;

г) направленность на решение задач воспитания джентльмена (умственного, нравственного, физического, трудового, эстетического воспитания).

Главная задача обучения по Д. Локку — воспитание мышления (охарактеризована в работах «О воспитании разума»; «Об учении»). Ведущий принцип: выработка умения самостоятельно мыслить. Следующие операции обучения: различие между вещами — это наша собственная операция деления (быстрота и ясность наблюдения помогают разуму); группировка вещей по различным классам («Эта операция сообщает уму более общие и более широкие точки зрения»); обобщения. То есть у Д. Локка в основе методики обучения лежит идея развивающего обучения, развития мысли, а не механическое заучивание. Детей надо приучать к сосредоточенной самостоятельной умственной деятельности. Самообразование он определял как почти единственный способ усовершенствования разума в полную меру его способностей.

Педагогические идеи Д. Локка были подхвачены и развиты передовыми мыслителями предреволюционной Франции XVIII в., они нашли продолжение в педагогических взглядах Ж. Ж. Руссо и французских материалистов XVIII в., затем — в педагогических взглядах и деятельности И. Г. Песталоцци, а также русских просветителей XVIII в.

Джон Локк

Мысли о воспитании

1. Здоровый дух в здоровом теле — вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и другим, тому остается желать немногого; а кто лишен хотя бы одного, того лишь в

малой степени может компенсировать что бы то ни было иное. Счастье или несчастье человека большей частью является делом его собственных рук. Тот, чей дух — неразумный руководитель, никогда не найдет правильного пути, а тот, у кого тело нездоровое и слабое, никогда не будет в состоянии продвигаться вперед по этому пути. ... Но примеры такого рода немногочисленны, и можно, мне думается, сказать, что девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, — добрыми или злыми, полезными или бесполезными — благодаря своему воспитанию. Именно оно и создает большие различия между людьми. Незначительные или почти незаметные впечатления, производимые на нашу нежную организацию в детстве, имеют очень важные и длительные последствия. <...>

Физическое здоровье

§ 4. Мои дальнейшие рассуждения о здоровье относятся не к тому, что должен врач делать с больным и хилым ребенком, а к тому, что должны делать родители, не обращаясь к помощи медицины, для оберегания и для укрепления здоровой или по меньшей мере неболезненной конституции своих детей. ... Джентльмены должны закалять своих детей так же, как это делают честные фермеры... природа большинства детей портится или по меньшей мере терпит ущерб от баловства и изнеживания.

Тепло

§ 5. Первое, о чем следует заботиться, — это чтобы дети ни зимой, ни летом не одевались и не прикрывались слишком тепло. Когда мы появляемся на свет, наше лицо не менее чувствительно, чем любая другая часть тела. Только привычка закаляет тело и делает его более выносливым к холоду... Наше тело будет переносить все, к чему оно приучено с самого начала.

§ 7. ...Обмывать ему ежедневно ноги холодной водой, а обувь делать настолько тонкой, чтобы она промокала и пропускала воду, когда ему случится ступить в нее.

Пища

§ 13. Что касается пищи, то она должна быть совсем обыкновенной и простой; ... до двух- или трехлетнего возраста, вовсе не давать ему мяса.

§ 14. На завтрак и ужин очень полезно давать детям молоко, молочный суп, кашу на воде, овсянку ... нужно только заботиться о том, чтобы все эти блюда были просты, без обильных примесей и очень мало приправлены сахаром, а еще лучше совсем без него. Особенно же тщательно следует избегать всяких пряностей и других вещей, которые могут горячить кровь. Следует также умеренно солить их пищу и не приучать их к сильно приправленным блюдам.

Постель

§ 22. Постель ребенка должна быть жесткой, и стеганое одеяло лучше перины; жесткое ложе укрепляет члены, в то время как зарывание каждую

ночь в перины изнеживает и расслабляет тело и часто является причиной слабости и предтечей ранней могилы. ...кто привык спать дома на жестком ложе, не будет страдать бессонницей во время своих путешествий... Единственное, что необходимо, — это сон сам по себе.

Ранний возраст

§ 34. Большая ошибка... в деле воспитания детей, заключается в том, что родители редко уделяют достаточное внимание тому, чтобы сделать душу ребенка послушной дисциплине и разуму, и в тот наиболее подходящий для этого период, когда юная душа наиболее нежна и легче всего подвержена воздействию. Родители, которым природа мудро внушила любовь к детям, очень склонны, если разум не контролирует этой естественной привязанности со всей бдительностью, ... позволять ей переходить в слепую влюбленность...

§ 35. ...Родители, поощряя капризы детей и балуя их, когда они малы, портят в них природные задатки, а потом удивляются, что вода, источник которой они сами отравили, имеет горький вкус. <...>

§ 36. ...Только в отношении собственных детей мы... проявляем небрежность; и, сделав их дурными детьми, мы неразумно надеемся, что из них выйдут хорошие люди. ... Порок заключается не в том, чтобы иметь желания, соответствующие этим различным возрастам, а в неумении подчинять их правилам и ограничениям разума... Тот, кто не привык подчинять свои желания разуму других, когда он молод, вряд ли будет вслушиваться и подчиняться голосу своего собственного разума, достигши того возраста, когда он способен им пользоваться. <...>

Капризы

§ 40. Итак, кто ставит своей целью всегда управлять своими детьми, тот должен начинать это, пока те еще очень малы, и следить за тем, чтобы они полностью подчинялись воле своих родителей ... очень неправильно понимают должное обращение с детьми те, которые проявляют по отношению к ним снисходительность и фамильярность, пока они малы, и становятся суровыми к ним и держат их на известном расстоянии от себя, когда они выросли; ибо свобода и потворство не приносят пользы детям, а недостаток рассудительности создает необходимость для них ограничений и дисциплины, и, наоборот, властное и строгое отношение — плохой способ обращения с людьми, уже обладающими собственным разумом, чтобы им руководствоваться, если только вы не хотите стать в тягость своим детям, когда они вырастут. <...>

§ 41. ...Когда дети подрастут, мы должны смотреть на них как на равных нам, как на людей с такими же страстями, с такими же желаниями, как наши страсти и желания. <...>

§ 42. В этом заключается общее правило для установления вашего авторитета над вашими детьми. Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить ее,

ибо должно прийти время, когда они перерастут розгу и исправительные меры воздействия, и тогда — я вас спрошу, — если любовь к вам не сделает их послушными и не внушит им чувства долга, если любовь к добродетели и желание поддержать свою репутацию не будет их удерживать на достойном пути, — какое у вас будет в отношении их средство повернуть их на этот путь? <...>

Побои

§ 48. ...Я не могу поэтому признать полезным для ребенка какое бы то ни было наказание, при котором стыд пострадать за совершенный проступок не действует на него сильнее, чем само страдание. <...>

Награды

§ 52. Побои и все прочие виды унижающих телесных наказаний не являются подходящими мерами дисциплины при воспитании детей, которых мы хотим сделать разумными, добрыми и талантливыми людьми; эти меры следует поэтому применять очень редко и притом только по серьезным основаниям и лишь в крайних случаях. С другой стороны, нужно тщательно избегать поощрения детей посредством награждения их вещами, которые им нравятся. <...> Ибо, потворствуя таким образом этим дурным наклонностям, которые они должны были бы ограничивать и подавлять, они закладывают основу будущих пороков, которых можно избежать, лишь подавляя наши желания и с ранних лет приучая их подчиняться разуму.

Правила

§ 64. Здесь позвольте мне обратить внимание на одну вещь, которую я считаю ошибкой обычного метода воспитания; она заключается в обременении детской памяти всевозможными правилами и предписаниями, которые часто бывают недоступны их пониманию и всегда детьми забываются сейчас же, как только они их получили. Если вы желаете, чтобы дети выполнили какое-либо действие или сделали это иначе, ... следовало бы их поучить и поупражнять. Но воспитателю гораздо легче приказывать, чем учить. <...>

§ 65. Я видел родителей, которые наваливали на своих детей такую кучу правил, что бедным малышам невозможно было запомнить и десятую их часть, и еще менее они могли их выполнять. И несмотря на то, за нарушение этих многочисленных и часто совершенно нецелесообразных предписаний дети подвергались брани и побоям. ...Поэтому пусть этих правил, которые вы даете своему сыну, будет возможно меньше. ...Создавайте лишь немного законов, но следите за тем, чтобы они, будучи раз созданы, соблюдались. <...>

§ 66. ... Детей не следует учить при помощи правил, которые всегда будут ускользать из их памяти. Заставляйте их все, что, по вашему мнению, они должны уметь делать, усваивать путем необходимой практики, приурочивая эту практику к каждому подходящему случаю, а если возможно, сами

создавайте эти случаи. Это будет порождать у них привычки, которые, раз установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно, без помощи со стороны памяти. <...>

Практика

Этот метод обучения детей путем повторной практики, путем многократного выполнения, под наблюдением и руководством воспитателя, одного и того же действия до тех пор, пока дети не привыкнут делать это хорошо...

Поэтому тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучить их натуры и способности и при помощи частных испытаний следить за тем, в какую сторону они легко уклоняются и что к ним подходит, каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать и на что они могут пригодиться. <...>

Обязательные задания

§ 73. 1. Ни один предмет, который они должны изучить, не следует превращать в бремя для них или навязывать им как нечто обязательное. Все, что предлагается в такой форме, немедленно становится скучным, душа проникается отвращением к этому даже в том случае, если оно раньше было для нее приятно или безразлично. <...>

Думайте о детях как вам угодно, но им также хочется показать, что они свободны, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы, как это хочется самому гордому из вас, взрослых людей.

§ 74. ...Между тем при правильной организации дела занятие каким-либо предметом учебной программы можно было бы превращать в такой же отдых, каким игра является после учения. Труд одинаков в том и в другом случае. Да и не он отталкивает детей; ибо они любят быть занятыми, а перемены и разнообразие, естественно, увлекают их. Единственная разница в том, что при так называемой игре они действуют по своему усмотрению и свободно прилагают свой труд... а к учению их принуждают: их зовут, сажая насильно, подгоняют. Это-то их сразу отталкивает и охлаждает: они чувствуют утрату свободы. Добейтесь того, чтобы не воспитателю приходилось звать учиться, а чтобы они сами просили его поучить их, как они просят товарищей поиграть с ними; и тогда, удовлетворенные тем, что и здесь они действуют так же свободно, как и в других случаях, они и за учение будут приниматься с таким же удовольствием, и оно не будет отличаться от других их развлечений и игр. <...>

Примеры

§ 82. Однако самый простой и легкий и вместе с тем самый эффективный способ воспитания детей и формирования их внешнего поведения заключается в том, чтобы показывать им на наглядных примерах, как им следует поступать и чего они должны избегать. <...>

Воспитатель

§ 88. Если можно найти воспитателя, который, считая себя заместителем отца, принявшим на себя его заботы, и разделяя вышеизложенные идеи, будет стараться с самого начала осуществить их на практике, то ... ваш сын ... сделает такие успехи в учении и в благовоспитанности, каких вы, может быть, не представляете себе. Только никоим образом не разрешайте воспитателю когда бы то ни было бить мальчика без вашего согласия и распоряжения, по крайней мере до тех пор, пока вы на опыте не убедитесь в его рассудительности и сдержанности. ... Вы обязательно должны и сами оказывать воспитателю большое почтение и заставлять точно так же относиться к нему всю вашу семью. Ибо вы не можете рассчитывать, что ваш сын будет относиться с уважением к человеку, к которому его отец и мать, по его наблюдениям, относятся пренебрежительно...

§ 89. Как пример отца должен учить ребенка уважению к своему воспитателю, так пример воспитателя должен побуждать ребенка к тем действиям, которых он требует от последнего. Его собственное поведение ни в коем случае не должно расходиться с его предписаниями, если только он не желает испортить ребенка. ... Дурные примеры, несомненно, действуют сильнее хороших правил, и поэтому он должен всегда тщательно оберегать своего воспитанника от влияния дурных примеров. <...>

Любознательность

§ 108. Если начать воспитание вовремя, если с ранних лет приучать детей подавлять свои желания, эта полезная привычка сделает их дисциплинированными; по мере же того как они становятся старше и рассудительнее, можно предоставлять им большую свободу в тех случаях, когда в них говорит разум, а не страсть, ибо к голосу разума всегда следует прислушиваться. <...>

Любознательность в детях нужно так же заботливо поощрять, как другие желания подавлять. Но если капризы следует строго в них обуздывать, то есть все-таки одна сфера, в которой детской выдумке надо предоставить слово и прислушиваться к нему. Развлечения так же необходимы, как труд и пища. Но развлечения невозможны без удовольствий, которые не всегда зависят от разума, а чаще от воображения; поэтому надо позволять детям не только развлекаться, но и делать это так, как *им* нравится, если только это развлечения невинные и не могущие причинить вреда их здоровью. ... Нужно заботиться, чтобы они всегда делали с удовольствием то, что для них полезно. <...>

Учение

§ 147. ...Вовсе не отрицаю, что обучение наукам очень способствует развитию и добродетели, и мудрости в людях с хорошими духовными задатками, но необходимо также согласиться с тем, что в других людях, не имеющих таких задатков, оно ведет лишь к тому, что они становятся еще

более глупыми и дурными людьми. Я говорю это с тем, чтобы вы, размышляя о воспитании вашего сына и подыскивая для него учителя или воспитателя, не имели в своих мыслях только латынь и логику. Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств. <...>

Ремесло

§ 202. Поскольку склонность детей к деятельности всегда должна направляться на что-нибудь полезное для них, следует учитывать два рода выгод, которых можно ожидать от их занятий:

1. Искусство, усвоенное путем упражнения, само по себе заслуживает того, чтобы его усвоить. Таковы не только знания языков и наук, но и также живопись, токарное дело, садоводство, закаливание и обработка железа и все другие полезные искусства, заслуживающие усвоения.

2. Упражнение, как таковое, независимо от каких бы то ни было других соображений необходимо или полезно для здоровья.

Знание некоторых вещей настолько необходимо усваивать детям, пока они молоды, что усовершенствованию в этих вещах должна быть посвящена некоторая часть их времени, хотя бы эти занятия вовсе не способствовали их здоровью. Таковы чтение и письмо и все другие занятия, связанные с сидением на месте, цель которых — воспитание их ума. Эти занятия неизбежно отнимают у джентльменов значительную часть их времени с самых ранних лет.

Из ручных ремесел, для усвоения которых, равно как и для упражнения в них, требуется физический труд, многое благодаря этому упражнению не только увеличивает нашу ловкость и искусство, но укрепляет также наше здоровье, особенно если ими заниматься на открытом воздухе. ... При этом выборе нужно сообразоваться с возрастом и склонностями данного человека и, привлекая его к делу, избегать принуждения...

Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. — М., 1988. — С. 145—171.

Об управлении разумом

1. *Введение.* Последняя инстанция, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, есть его разум, ибо хотя мы различаем способности души и признаем верховенство за волей как действующим началом, однако истина в том, что человек, как деятельное существо, решается на то или другое волевое действие, основываясь на каком-либо предварительном знании, имеющемся в разуме, или на его видимости. Ни один человек не принимается за что бы то ни было, не опираясь на то или иное мнение, которое служит для него мотивом действия; какими бы способностями он ни пользовался, им постоянно руководит разум, хоро-

шо или плохо осведомленный, проливая свет, которым он обладает: этим светом, истинным или ложным, управляются все деятельные силы человека. <...>

2. *Способности.* У людей существует, и это видно, большое разнообразие умов, и природные конституции людей создают в этом отношении такие различия между ними, что искусство и усердие никогда не бывают в состоянии эти различия преодолеть ... Среди людей одинакового воспитания существует большое неравенство способностей. ... Есть много природных дефектов разума, поддающихся исправлению, но они упускаются из виду и совершенно оставляются без внимания. Не трудно заметить, что люди допускают при упражнении и совершенствовании этой способности души очень много ошибок, которые препятствуют их успехам и оставляют их в невежестве и заблуждении на всю жизнь.

3. *Рассуждение.* ...Люди допускают по отношению к своему разуму три ошибки. <...>

1. Первый недостаток присущ людям, которые вообще редко рассуждают, но поступают и думают так, как им указывает пример других — родителей, соседей, служителей церкви и прочих, кого им угодно избрать предметом своей слепой веры, избавив себя от труда и беспокойства самостоятельного мышления и исследования.

2. Второй недостаток свойствен людям, которые ставят на место разума чувство и, решив, что именно оно должно управлять их поступками и аргументами, пользуются собственным разумом и прислушиваются к разуму других людей лишь в той мере, в какой это соответствует их настроению, интересу или пристрастию. <...>

3. Третий сорт людей состоит из тех, которые охотно и искренне следуют разуму; но за недостатком того, что можно назвать широким, здоровым и разносторонним умом, они не охватывают всего, что относится к вопросу и что может иметь значение для его решения. Мы все близоруки и очень часто видим только одну сторону дела; наше поле зрения не охватывает всего, что имеет связь с целым. От этого недостатка, я думаю, никто не свободен. <...>

4. *О практике и привычках.* Мы рождаемся на свет со способностями и силами, позволяющими делать почти все, во всяком случае [эти способности] таковы, что могут повести нас дальше, чем можно себе легко представить; но только упражнение этих сил может сообщить нам умение и искусство в чем-либо и вести нас к совершенству. <...>

С душой ... дело обстоит так же, как с телом: практика делает ее тем, что она есть; и даже в отношении таких преимуществ, которые рассматриваются как природные дарования, мы при внимательном исследовании убедимся, что они в большой своей части являются продуктом упражнения и доведены до высокой степени развития только путем повторных действий. <...>

Так как дефекты и слабость человеческого разума, как и других способностей, проистекают от недостатка правильного использования наших

духовных сил, то я склонен думать, что обычно неправильно вину приписывают природе и что часто, когда люди жалуются на недостаток способностей, причина между тем состоит в недостаточном их совершенствовании. <...>

6. *Принципы.* Есть другая ошибка, которая останавливает или сбивает с пути людей при усвоении знаний. ... Ошибка эта заключается в привычке удовлетворяться принципами, которые не являются самоочевидными, а очень часто даже и верными.

... Наши душевные способности совершенствуются и делаются полезными для нас таким же способом, как и наши тела. ... Какой бы силой и подвижностью, какой бы гибкостью и ловкостью он [человек] ни обладал от природы, никто не будет ожидать от него умения, если он не упражнялся в соответствующей работе и не затратил времени и труда на подготовку и приспособление своей руки или другого телесного органа к этим движениям. Так же...

9. *Идеи.* ... Чтобы сделать разум способным к рассуждению, ... необходимо позаботиться о том, чтобы наполнить его нравственными и более отвлеченными идеями, ибо последние сами не навязываются чувствам, а должны быть созданы для разума. Однако люди обыкновенно настолько нерадиво относятся к своему интеллекту, ... что ... умы большинства людей менее снабжены такими идеями, чем принято думать. <...>

13. *Обобщения.* Частные факты, несомненно, служат теми основаниями, на которых строятся наши гуманитарные и естественные науки... Польза, которую разум получает от них, заключается в том, чтобы извлекать из них выводы, которые могли бы служить постоянными правилами познания, а следовательно, и практики. <...>

Есть люди, которые очень усердно занимаются чтением, но это мало способствует их успехам в знании. ... Не размышляя над тем, что они читают, не делая для себя выводов... они очень мало обогащаются всей этой массой частных фактов, которые или проходят через их разум, или накапливаются в нем. При этом процессе постоянного чтения и набивания головы фактами мысль их дремлет; так как они ничего не переваривают, это ничего в результате не дает им, кроме груды сырых материалов. ... заблуждение приносит деятельному человеку гораздо больше вреда, чем невежество — медлительному и вялому. <...>

15. *Аргументы.* ... Надежный и единственный способ приобрести истинное знание заключается в том, чтобы образовать в нашем уме ясные и определенные понятия о вещах, присоединяя к этим определенным идеям и их обозначения. ... Реальное знание заключается в восприятии обычных связей и взаимных отношений наших идей; и если человек однажды уясняет себе, в какой мере идеи согласуются или расходятся между собой, он становится способным судить о том, что говорят другие, и не будет нуждаться в том, чтобы руководствоваться чужими аргументами. <...>

20. *Чтение.* ... Чтение доставляет уму лишь материал знания, а превращает прочитанное в наше достояние именно мышление. ... Ум сам по себе

неохотно берет на себя труд проследить всякий аргумент до его первоисточника и увидеть, на каком основании он покоится и насколько прочно, а между тем это-то и дает преимущество одному читателю перед другим. Ум должен быть с помощью строгих правил подчинен этой, вначале нелегкой, задаче; практика и упражнение сделают ее легкой... Кто приобрел эту способность, тот, можно сказать, приобрел верный ключ к книгам и путеводную нить, которая поведет его через лабиринт разнообразных мнений и авторов к истине и достоверности. <...>

24. Пристрастие. ...Книги и чтение считаются важными вспомогательными средствами разума и орудиями знания ... ни в одной области разум не нуждается в более тщательном и осторожном руководстве, чем в пользовании книгами; без такого руководства [чтение] может оказаться невинным развлечением, а не полезным употреблением времени и даст нам лишь малое прибавление знания. <...>

29. Слова. ...Те, которые хотя продвинулись в знании... должны поставить себе основным правилом не принимать слова за вещи и до составления ясных и отчетливых идей о реальных вещах природы не думать, что названия, употребляемые в книгах, обозначают именно эти реальные вещи. ... Поскольку наши понятия суть не что иное, как идеи, которые все составлены из простых идей... если кто-либо не может показать нам идеи, скрывающиеся за словами, ясно, что он не имеет никаких идей. ... Слова созданы не для того, чтобы скрывать, а для того, чтобы что-то сообщать и показывать; когда же люди, претендующие на то, чтобы учить, пользуются ими иначе, то за терминами действительно что-то скрывается; но скрывается только невежество, заблуждение или софистика говорящего. <...>

43. Основные истины. ...Благоразумие требует от нас, чтобы в поисках знания мы сосредоточивали свои мысли на основных и существенных вопросах, тщательно избегая пустячных и не позволяя себе отклониться от нашей главной цели ради чисто случайных. <...>

45. Перенесение мыслей. Вряд ли что-нибудь более благоприятствует усовершенствованию знания, облегчению жизни и успешному выполнению дел, чем способность человека распоряжаться своими мыслями; и вряд ли есть что-либо более трудное во всем деле управления разумом, чем приобретение полного господства над ними. <...>

Ум должен быть всегда свободен и готов обратиться к разнообразным объектам, с которыми он может встретиться, и уделить им столько внимания, сколько в данный момент считается необходимым. ... свобода ума очень полезна как в деловых, так и в научных занятиях, и тот, кто приобретет ее, будет пользоваться немалым преимуществом легкости и быстроты во всех избранных им и полезных занятиях своего разума...

Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. — М., 1988. — С. 179—189.

Рекомендуемая литература

1. *Евстафьев П. В.* Начальные основания педагогики: Учебник для Институтков, Гимназий и Учительских Семинарий: Настольная книга для родителей и воспитателей. — СПб., 1880.
2. *Заиченко Г. А.* Джон Локк. — М., 1988.
3. *Локк Д.* Педагогические сочинения. — М., 1939.
4. *Локк Д.* Мысли о воспитании. О воспитании разума. Опыт о человеческом разумении. Об управлении человеческим разумом // Соч.: В 3 т. — М., 1983—1988.
5. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Под ред. К. И. Салимовой. — М., 1988. — Ч. 1.

7. ТЕОРИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ Ж. Ж. РУССО

Век просвещения и его вклад в развитие педагогической теории и практики • Французские просветители • Страницы жизни Руссо • Теория естественного свободного воспитания и ее социально-педагогическая значимость • Ориентация на личность ребенка и возрастная периодизация его развития • «Эмиль, или О воспитании»

В Центральной Европе — высокогорной Швейцарии, в изумительно красивой Женеве — есть маленький остров имени великого французского просветителя, философа, романиста, автора опер, драматических произведений, социальных и педагогических трактатов Ж. Ж. Руссо (1712—1778). Остров находится в середине широкой реки Рона. Когда Руссо жил в Женеве, он очень любил это место и много времени проводил на острове под сенью его высоких деревьев. Сейчас на острове стоит памятник Ж. Ж. Руссо: великий писатель восседает в кресле на пьедестале, держит перо, что-то пишет.

За свою жизнь Ж. Ж. Руссо действительно много создал, он изумил человечество своими шедеврами: «Элоиза», «Юлия, или Новая Элоиза», «Эмиль, или О воспитании», «Исповедь», трактатами и первым из них — рассуждением «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов», в котором Ж. Ж. Руссо бросил вызов общепризнанному мнению.

Трактат Ж. Ж. Руссо «Об общественном договоре, или Принципы политического права» привлек внимание К. Маркса. Энгельс писал, что «...уже у Руссо имеются не только рассуждения, как две капли воды схожие с рассуждением К. Маркса в «Капитале», но мы видим у Руссо и в подробностях целый ряд тех же самых диа-

лектических оборотов: процессы, антагонистические по своей природе, содержащие в себе противоречие; превращение определенной крайности в свою противоположность и, наконец, как ядро всего — отрицание отрицания».

Энциклопедист по размаху своих интересов, своего дарования, Ж. Ж. Руссо оставил след в самых разнообразных отраслях человеческого знания. Он писал о театре, о музыке, создал фундаментальное пособие «Музыкальный словарь», написал много социально-политических работ «Рассуждение о науках и искусствах» (1750); «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1774) и др.

Взгляды Ж. Ж. Руссо на цели, задачи, методы воспитания сыграли большую роль в развитии педагогики конца XVIII — начала XIX в. Уже во второй половине XVIII в. его имя стало известно в России. Интерес к Ж. Ж. Руссо в России никогда не увядал. Л. Н. Толстой в конце жизни признавался, что находился под сильным впечатлением Руссо. «Я прочел всего Руссо, да, все двадцать томов, включая “Музыкальный словарь”. Я не только восхищался им, я боготворил его: в 15 лет я носил на груди медальон с его портретом как образок». Для Л. Н. Толстого «Руссо и Евангелие — два самые сильные и благотворные влияния» на всю жизнь.

Творения Ж. Ж. Руссо за последние более чем 200 лет интересовали всех, кто мыслил. Даже его ошибки и парадоксы встречали интерес и понимание. Его могли и не любить, но считали наставником. Он покорял своим гуманизмом, демократизмом, человеколюбием. «В самих его заблуждениях сверкают искры страстного человеколюбия», — писал русский историк и писатель Карамзин.

Ж. Ж. Руссо, как и французские просветители, был предшественником французской буржуазной революции. Якобинцы считали его своим учителем. В период их правления Руссо был поставлен памятник, когда якобинцев разбили, то уничтожили и памятник.

Что же в учении Ж. Ж. Руссо может не устраивать одних и заставлять преклоняться других?

Руссо родился в Швейцарии в семье часовщика. Его мать умерла при родах. Отец нежно любил сына, много времени проводил с ним. Но случаю было угодно, чтобы отец навсегда уехал из Женевы, оставив мальчика под опекой его дяди. У отца Руссо произошло столкновение с одним французским капитаном, который из мести обвинил его, будто тот обнажил шпагу в пределах города. Отца хотели посадить в тюрьму, он требовал, чтобы обвинитель был заключен вместе с ним (согласно закону). Не добившись этого, он уехал из Женевы и на всю жизнь оставил Родину, считая, что затронуты его честь и свобода.

Начинается время обучения мальчика ремеслом. Руссо рано стал зарабатывать на хлеб, был лакеем, секретарем. В своей работе «Ис-

поведь» он пишет, как воспитывали и обучали его, как на долгие годы вошла в его душу мучительная боль, причиненная людьми, которых он любил и уважал больше всего на свете. Ощущение насилия и несправедливости глубоко запечатлелось в душе. Вот некоторые строчки «Исповеди».

«Интересное чтение, разговоры, которые оно породило между отцом и мной, воспитали тот свободный и республиканский дух, тот неукротимый и гордый характер, не терпящий ярма и рабства, который мучил меня в продолжение всей моей жизни...» [3.5]

Мальчика отдали для обучения к священнику. Он был очень разумным человеком. «Доказательством его умелого руководства служит то, что, несмотря на мою нелюбовь к принуждению, я никогда не вспоминал с отвращением о часах моих занятий, и если я усвоил у него не особенно много, то усвоенному научился без труда и ничего из этого не забыл.

...Пусть представят себе характер, робкий и непокорный в повседневной жизни, но пламенный, гордый, неукротимый в страстях, характер ребенка, всегда повиновавшегося голосу рассудка, всегда встречавшего обращение ласковое, ровное, приветливое, не имевшего даже понятия о несправедливости и в первый раз испытывавшего столь ужасную несправедливость со стороны людей, которых он любил и уважал больше всего (его наказали за сломанную гребенку). Какое крушение понятий! Какое смятение чувств! Какой переворот в сердце, в мыслях, во всем его духовном и нравственном существе! Я испытывал только негодование, бешенство и отчаяние. Привязанность, дружба, уважение, доверие уже не соединяли больше учеников и воспитателей; мы уже не смотрели на них, как на богов, читавших в наших сердцах; мы уже меньше стыдились дурных поступков и больше боялись быть уличенными; мы стали скрываться, противоречить и лгать» [3.5, с. 191, 200, 201].

Из Швейцарии Руссо перебрался во Францию. Баронесса Варлен взяла над ним покровительство, обеспечила ему возможность учиться. В 1749 г., по совету Д. Дидро, он принял участие в конкурсе Дижонской академии, написал трактат «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов?». Ответив на этот вопрос резко отрицательно, Ж. Ж. Руссо показал, что прогресс общества только ухудшал нравы людей, в этом он усматривал определенный закон. Науки расцветают, а люди становятся все более безнравственными. Этот трактат принес 37-летнему автору имя и славу большого философа, за работу была присуждена первая премия.

Вопрос о нравственности, о влиянии на нее наук, искусств, заинтересовал автора. Руссо глубоко изучил его и в 1775 г. вышел его новый трактат: «Рассуждение о происхождении и основаниях

неравенства между людьми». В нем Руссо обращается к первобытному обществу и называет его золотым веком, так как в нем все равны, нет частной собственности, все голосуют в совете старейшин. Каждый в совете старейшин защищает интересы всех; тот первый человек, который огородил участок земли и сказал: «это мой участок», повинен во всех язвах общества. Частная собственность определена Руссо как корень зла.

Вольтер, прочитав его трактат, сказал: «Мне страшно захотелось встать на четвереньки и залезть на дерево».

Ж. Ж. Руссо много думал о будущем человеческого общества. В 1762 г. вышел новый трактат «Об общественном договоре, или Принципы политического права». В этой работе Руссо защищает мысль о справедливой, законной борьбе бедных с богатыми, борьбе, которая будет продолжаться до тех пор, пока не будет завоевана республика. Позже эти слова Робеспьер читал перед восставшим народом Парижа: «...править будут народные комиссары, которые будут защищать интересы всех».

Для Ж. Ж. Руссо неприемлемо существующее общество, он отрицает феодальный строй с его лживостью и бедностью и защищает общество «свободы, равенства, братства», куда ведут два пути: путь революции и путь просвещения.

В том же 1762 г. выходит в свет новый трактат Руссо, его педагогический роман «Эмиль, или О воспитании». Педагогический роман «Эмиль» вызвал большой отклик в мире. Он резко обличал католических священников в корыстолюбии, жадности. Этот роман имел огромное значение в педагогике. Его автор никогда не был ни учителем, ни педагогом в общепринятом понимании (он даже собственных детей не воспитывал), но для него педагогические вопросы были вопросами преобразования общества на гуманистических, нравственных основах. В «Эмиле» Ж. Ж. Руссо дает идеал воспитания для того, чтобы войти в общество «свободы, равенства и братства».

В романе два главных действующих лица — Эмиль (от рождения до 25 лет) и его воспитатель, почти все эти 25 лет проведенный рядом с Эмилем, вплоть до его женитьбы на идеальной девушке Софье. Для выражения своих педагогических идей Руссо создал в своем романе такую ситуацию, когда воспитатель начинает воспитывать ребенка, оставшегося сиротой с малолетства, и берет на себя все обязанности и права родителей. Эмиль таким образом является плодом многолетних усилий своего воспитателя.

В двух системах воспитания — Эмиля и Софьи — раскрывается позиция Ж. Ж. Руссо. Эта позиция столь не отвечала взглядам господствующего класса, что роман «Эмиль, или О воспитании» был приговорен к сожжению, Руссо бежал из Франции в Швейцарию, а потом в Англию. Вернулся он во Францию в 1767 г. Период его

жизни с 1767 по 1778 г. изображен в романе Лиона Фейхтвангера «Мудрость чудака». Перед нами Ж. Ж. Руссо — сломленный, поникший, уже на склоне жизни. Но все слышатся слова историка и писателя Карамзина, восхищавшегося гением великого француза: «Руссо! Руссо! Память твоя теперь любезна человекам, ты умер, но дух твой живет в “Эмиле”, но сердце твое живет в “Элоизе”».

Какими же были социальные взгляды Ж. Ж. Руссо? В основу своих взглядов он положил *теорию естественного права* Д. Локка: это было право на свободу и собственность, которое людьми было добровольно передано государству. Когда люди находились в естественном состоянии, они были свободны и равны перед природой. Разделение труда — начало неравенства, оно породило частную собственность, прежде всего на землю. При наличии частной собственности люди оказались в неравном положении, поэтому они договорились, что государство будет охранять их права. Современное государство, — считает Руссо, — самое несправедливое, и он провозглашает революционную борьбу и право человека на борьбу за свободу. В результате борьбы должен образоваться новый строй — государство мелких ремесленников, основой которого явится мелкобуржуазная трудовая собственность и общественное устройство, основанное на этой собственности, на труде каждого.

В вопросе о восприятии окружающего нас мира Руссо был сенсуалистом: все, что есть в сознании человека, получено через органы чувств, при посредстве ощущений.

Он отрицал официальную религию и был сторонником «религии разума», т. е. он считал, что каждый человек волен верить по-своему. Позиция эта приближает Руссо к деистам. (Деизм — религиозно-философское воззрение, согласно которому Бог, сотворив мир, не принимает в нем какого-либо участия и не вмешивается в закономерное течение его событий.)

Итак, социальные взгляды Ж. Ж. Руссо отличались противоречивостью, почти во всем у него проявляется: диалектичность и односторонность, широта взгляда и крайность мысли; одни его идеи обладали огромной перспективой развития, другие — не имели будущего. Столь же противоречивы были и педагогические взгляды Руссо, наиболее полно и последовательно представленные в «Эмиле».

Цель воспитания определяется на основе теории естественного права, т. е. права личности на свободу, которую она умела бы защищать. «Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека» — эта первая строчка «Эмиля» [3.1] свидетельствует о том, что Ж. Ж. Руссо не хотел бы доверить воспитание современному ему обществу, так как оно уродует человека и не достигает цели. Целью же воспитания является воспитание настоящего человека, свободного от предрассудков, гуманного, который бы ни от кого

не зависел, а жил бы плодами своего труда, ценил бы и умел защищать свою свободу, уважал свободу других, основанную на труде.

Детей труженников, считал Руссо, воспитывать не нужно, поскольку они воспитаны самой жизнью, надо перевоспитывать феодалов, правильно воспитывать их детей, и тогда мир изменится в лучшую сторону. Поэтому героем своего романа он берет мальчика из знатной семьи, причём, по теории Руссо, до двух лет ребенку нужна мать, поэтому в руки воспитателя Эмиль попадает в двухлетнем возрасте. Оберегая ребенка от дурного, развращающего влияния города, Руссо помещает его (и его воспитателя) на лоно природы, в деревню. Таким образом, воспитывая человека для общества, Руссо воспитывает его вне общества.

Руссо считает, что человек формируется под влиянием трех факторов воспитания: I. *Природа* — та наследственность, с которой ребенок приходит в жизнь. II. *Вещи* — в широком понимании — это среда, окружающая Эмиля. III. *Люди*.

Идеальная система воспитания та, в которой все три фактора действуют в одном направлении, поддерживая и дополняя один другой. Природа ребенка идеальна, прекрасна. Ребенок рождается свободным, любознательным, правдивым, добрым и отзывчивым. Вещи — окружающая среда несправедлива, уродлива, противоречива. При столкновении идеальной природы и уродливых вещей ребенок портится, следовательно, его надо изолировать. Люди — современное общество не может сформировать гражданина, так как нет Отечества. Таким образом, главным фактором воспитания Ж. Ж. Руссо считает природу; вещи и люди лишь создают возможности для воспитания.

Основываясь на *принципе природосообразности*, Руссо утверждает, что воспитание:

1) раскрывает внутренние, природные силы детей: ничего нельзя вносить извне, надо помогать ребенку раскрывать внутренние качества. Эта система получила название педагогического централизма, в котором на первом месте ребенок, раскрытие его внутренних качеств;

2) *главный воспитатель — природа*; люди-воспитатели создают для этого условия. «Есть единственная профессия в мире, которая не покупается и не продается, — профессия воспитателя». Воспитатель косвенно влияет на воспитание, он воздействует через создание условий, не прибегая к насилию, главная его функция — так руководить интересами ребенка, чтобы ребенок этого не замечал.

Ж. Ж. Руссо обосновал *идею естественного свободного воспитания*. Естественное воспитание — это воспитание сообразно с природой; необходимо следовать природе ребенка, учитывать его возрастные особенности: «Природа желает, чтобы дети были детьми,

прежде чем они станут взрослыми», — писал Руссо. А еще каждый ребенок рождается свободным — это его естественное право, а потому не допустимы зубрежка, суровая дисциплина, телесные наказания, так как это насилие над личностью. Руссо требовал уважать личность ребенка, считаться с его интересами и запросами — в этом прогрессивность его идеи свободного воспитания.

Руководствуясь идеями естественного свободного воспитания, целью воспитания нового человека, Ж. Ж. Руссо предлагает свою возрастную периодизацию, подробно разрабатывая содержание воспитания в каждый период (таб.).

Возрастная периодизация развития личности по Ж. Ж. Руссо

Идеи	Периоды	Содержание образования
Идея свободы	I. Младенческий возраст — 0—2 лет	Не пеленать. Предупреждать капризность. Никакого режима
Идея собственности, того, что приобретено собственным трудом Идея дисциплины — метод естественных последствий Идея развития органов чувств — основы развития ума	II. Детский возраст. «Сон разума» 2—12 лет	Нет специального обучения грамоте Развиваются органы чувств (зрение, слух, осязание) Включается в жизненные ситуации, позволяющие понять идеи собственности и дисциплины
Идея умственного воспитания: практическая ценность знаний; основа учения — непосредственный интерес; поисковый путь получения знаний (проблемное обучение)	III. Отрочество. 12—15 лет	Умственное образование: знания о мире, физике, географии, астрономии, элементы математики; знания реальные; обучение ремеслу Источник знаний — опыт ребенка, создание жизненных ситуаций, способствующих обогащению опыта
Идея нравственного воспитания	IV. Юношеский. «Период бурь и страстей» — 15—17, 18 лет	Воспитание добрых чувств Воспитание добрых суждений Воспитание доброй воли Половое воспитание

I период. Главное в младенчестве — свобода. Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах. Не успеет родиться, как его пеленают, свивают свивальником. Дайте свободу ребенку, он еще слишком мал, чтобы самому себе навредить. Никакого режима, никаких привычек, так как привычка — это тоже насилие. Капризы ребенка надо предупреждать, удовлетворяя его требованиям, но не потакая его капризности, иначе дети становятся нашими тиранами. Естественной кормилицей должна быть мать. Руссо считал вредным стимулирование развития природных сил ребенка: не надо ставить на ноги раньше времени; не надо заставлять детей говорить, пусть говорит и ходит, когда захочет.

Так как Руссо был сенсуалистом, он считал, что нет ничего в нашем сознании, чего бы не было в ощущениях. Поэтому **II период** связан с развитием ощущений, особенно с развитием зрения как основы наблюдательности. Уделяется внимание развитию тонкого, точного слуха. В I период, писал Руссо, можно слушать музыку, а во II период — играть, заниматься музыкой. «У Эмиля глаза на кончиках пальцев» — так развивал Эмиль под руководством воспитателя осязание. В этот период Эмиль овладевает двумя понятиями:

1) понятием собственности, оно внедряется на основе его опыта (пример посадки Эмилем бобов, когда он посягнул на собственность садовника и остался без бобов, потому что садовник их вытащил и выбросил, — нельзя присваивать результаты чужого труда);

2) дисциплины — как идеи естественных последствий, т. е. идеи зависимости человека от вещей; ребенок наказывается результатами своего проступка (пример с разбитым стеклом, сломанным стулом).

Второй период характеризуется тем, что нет специального обучения грамоте, Эмиль может научиться читать, когда почувствует необходимость. Эмиль начал читать «Робинзона Крузо» сам, его никто не заставлял, и заставлять нельзя.

III период — период систематического умственного и трудового обучения. Ж. Ж. Руссо не признает программ, классно-урочной системы. Важнее умение приобретать знания, искать их. Поиск знаний возможен, когда знания входят в зону интереса ребенка. Таким образом, движущая сила процесса обучения у Руссо — интерес: «Сильный человек тот, у которого потребностей меньше, чем возможностей реализовать их». Об организации процесса обучения в «Эмиле» можно прочитать подробно. Руссо дает яркие примеры увлечения Эмиля астрономией, явлением магнетизма, когда поставленный вопрос вызывает интерес и требует необходимого знания, когда осознается практическая ценность знаний.

Ж. Ж. Руссо проводил аналогию между процессом обучения и процессом познания (обучать — значит познавать, включать ребенка в поиск). Руссо считал, что весь процесс обучения можно свести к одному пути — поиску; умения искать, думать, включаться в решение проблем — это прекрасные умения. Построение процесса обучения только на интересе — сложная задача. Руссо говорил: «Да, на интересе, но задача учителя в том, чтобы этот интерес возбудить». Построение процесса обучения только на интересе снимает обязательную программу, систематичность, хотя ребенок и включается в поиск, его знания имеют практический характер, они самостоятельны. Обратим внимание, что ребенок изучает, как правило, то, с чем сталкивается, — это естественные науки — география, астрономия, природоведение.

Необходимо отметить еще две особенности процесса обучения у Ж. Ж. Руссо. Если для Я. А. Коменского в процессе обучения была важна изобразительная наглядность, то для Руссо — живой мир: закат, восход, непосредственное общение с природой. Прежде чем приступить к изучению того или иного предмета учитель должен возбудить к нему интерес у воспитанника. Мудрость руководства учителя в том, что воспитаннику кажется, что он делает то, что ему хочется, а на самом деле он делает только то, что хочется его учителю.

Руссо считал, что труд — обязанность каждого гражданина. Эмиль готовился к жизни за счет собственного труда. В отрочестве Эмиль овладевает умственным образованием и обучается ремеслу. В этом социальная функция труда. Включение ребенка в систему труда должно научить его уважению людей труда. Такие ремесла как сельскохозяйственные, создающие орудия труда, освобождают человека и нужны для народа. Ценит Руссо плотницкое, кузнечное ремесло, особенно ремесла, где умственный труд связан с физическим. Он описывает столярное ремесло, которое позволяет руке работать, а голове смекать, соображать. Методика включения ребенка в труд состоит в следующем: Эмиль работает подмастерьем, тем самым он погружается в атмосферу труда и возвышается до простого человека из народа.

IV период. Когда мальчику исполняется 15 лет, можно ввести его в общество, так как он умеет рассуждать, умеет ценить, что хорошо, что плохо, умеет трудиться. Возвращение в город и включение юноши в систему общественных отношений способствует формированию нравственности. Руссо один из первых рассматривает нравственность как процесс, имеющий этапы. Он выделяет этапы: формирования доброго чувства (причем чувства формируются опытным путем); воспитания добрых суждений и воли.

Воспитать добрые суждения — это научить не только соперничать, но и правильно оценивать ситуацию. Для этого необ-

ходимо знание истории, литературы. Воспитание воли связано с правильными поступками. Эмиль все время приходит на помощь людям. В этот период происходит половое воспитание. Ж. Ж. Руссо единственный из педагогов, кто поставил тогда этот вопрос.

В конце романа появляется третье действующее лицо — Софья. Излагаются взгляды Руссо на воспитание женщины. Именно в воспитании женщины Руссо остается на старых феодальных позициях. До женитьбы Руссо отправляет Эмиля в путешествие на два года, чтобы тот узнал жизнь народов, государств, людей.

Обобщим вышесказанное. Для всей педагогической теории Ж. Ж. Руссо характерны:

- резкое, критическое отношение к средневековой системе воспитания;

- утверждение прогрессивного идеала воспитания, при котором выступают в единстве умственное и физическое развитие: голова у Эмиля работает как у философа, а руки — как у крестьянина;

- выступление в защиту детства на заре развития капитализма;

- отрицание средневековой системы образования, постановка воспитанника в активную позицию поиска знаний;

- защита идеи безрелигиозного воспитания (после 15 лет воспитанник сам решает, какую религию принять, и принять ли ее вообще);

- демократизм системы воспитания, призыв к феодалам возвыситься до простого человека.

Ошибки, допущенные Руссо, связаны с ложной посылкой, что ребенок рождается идеальным, переоцениванием его сил; фетишизацией поискового метода в обучении, с его убеждением, что воспитать человека для общества свободы, равенства и братства можно вне общества. Руссо недооценивал возможности цивилизации, опыта человечества, значение книги, знаний вообще. Тем не менее прогрессивные идеи Руссо использовались многими педагогами и общественными деятелями, в том числе А. Н. Радищевым и Д. Дьюи.

Ж. Ж. Руссо

Эмиль, или О воспитании

...Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека. <...>

Все, чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дается нам воспитанием. <...>

Природа создала человека счастливым и добрым, но общество искажает его и делает несчастным. <...>

Воспитание дается нам или природою, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей. <...>

У детей не только нет избытка сил, но даже не хватает их для всего того, чего требует природа; нужно, значит, предоставить им пользование всеми теми силами, которыми она наделила их и которыми они не умеют злоупотреблять. Вот первое правило.

Нужно помогать им и восполнять для них недостаток разума или силы во всем, что касается физических потребностей. Это — второе правило.

Оказывая им помощь, нужно ограничиться только действительным, не делая никаких уступок ни прихоти, ни беспричинному желанию; ибо их не будут мучить прихоти, если не дать им возможности зародиться, так как они не вытекают из природы. Это — третье правило.

Нужно старательно изучать язык детей и их знаки, чтобы различать — так как они в этом возрасте не умеют еще притворяться, — что в их желаниях идет непосредственно от природы и что порождено прихотью. Это — четвертое правило.

Суть этих правил состоит в том, чтобы давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других. Таким образом, приучаясь с ранних пор ограничивать желания пределами своих сил, они мало будут чувствовать лишение того, что не в их власти. <...>

Единственной привычке нужно дать возможность развиваться в ребенке: это — не усваивать никаких привычек.

Чем ближе человек остается к своему естественному состоянию, тем менее разницы между его способностями и его желаниями и тем, следовательно, менее удален он от счастья. <...>

За деятельностью тела, стремящегося к развитию, следует деятельность ума, который ищет знаний. Сначала дети только подвижны, затем они становятся любопытными; и это любопытство, хорошо направленное, есть двигатель возраста, до которого мы дошли теперь. Станем всегда различать наклонности, порождаемые природой, от тех, которые порождаются людским мнением. Есть жажда знания, которая основана лишь на желании слыть за ученого; есть и другая, которая рождается от естественного для человека любопытства по отношению ко всему, что может его интересовать — вблизи и издали. Врожденное стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляют человека беспрестанно изыскивать новые средства для содействия ему. <...>

Так как чем больше люди знают, тем более обманываются, то единственным средством избежать заблуждения служит невежество. Не судите, — и вы никогда не будете ошибаться. Это урок природы, равно как и разума. Вне среды непосредственных отношений между вещами и нами, очень немногих и очень ощутительных, мы от природы питаем глубокое равнодушие ко всему остальному. Дикарь не сделает шага, чтобы посмотреть на действие самой прекрасной машины и всех чудес электричества. «Какое мне дело?» — вот слова, самые обычные для невежды и самые приличные для мудреца.

Но, к несчастью, эти слова для нас уже не годятся. Нам до всего дело — с тех пор, как мы зависим от всего: и наша любознательность по необходимости расширяется вместе с нашими потребностями. Вот почему я наделяю философа очень большою любознательностью, а в дикаре не признаю ни малейшей. Последний ни в ком не имеет нужды, а тот нуждается во всех и особенно в поклонниках.

Мне скажут, что я отклоняюсь от природы: я не думаю этого. Она избирает свои орудия и направляет их сообразно не с людским мнением, а с потребностью. А потребности меняются, смотря по положению людей. Большая разница между естественным человеком, живущим в природном состоянии, и естественным человеком, живущим в общественном состоянии. <...>

Но человек вообще не для того создан, чтобы оставаться всегда в детстве. Он выходит из этого возраста в известное время, предписанное природой, и этот момент кризиса, хотя довольно краток, но имеет продолжительное влияние. <...>

Первое чувство ребенка есть любовь к самому себе, а второе, вытекающее из первого, — любовь к тем, кто его окружает; ибо при том состоянии слабости, в котором он находится, он знакомится с другими лишь через помощь и уход, который получает. Сначала привязанность его к своей кормилице и гувернантке есть не что иное, как привычка. Он ищет их, потому что имеет нужду в них и потому что ему хорошо, что они есть у него; это скорее знакомство, чем расположение. Ему нужно много времени, чтобы понять, что они не только полезны ему, но и хотят быть полезными; вот тогда-то он начинает любить их.

Ребенок, значит, по природе расположен к доброте, потому что он видит, что все окружающее склонно ему помогать, и из этого наблюдения черпает привычку благожелательно относиться к себе подобным, но по мере того как расширяются его сношения, потребности, активная или пассивная зависимость, в нем пробуждается сознание его отношений к другим, ведущее к чувству долга и чувству предпочтения. Тогда ребенок делается высокомерным, ревнивым, лживым, мстительным. Если его принуждают к послушанию, он, не видя пользы в том, что ему приказывают, приписывает эти приказания капризу, желанию помучить его и упрямится. Если ему самому повинуются, он в первом же сопротивлении видит бунт, намеренное неповиновение; за непослушание он бьет стул или стол. <...>

Итак, добрым делает человека то обстоятельство, что он имеет мало потребностей и мало сравнивает себя с другими; а злым человека делает

главным образом обилие потребностей и излишнее уважение к людскому мнению. На основании этого принципа легко видеть, каким образом можно направлять к добру или злу все страсти детей и взрослых. <...>

Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получаются юные ученые и старые дети. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желание заменить ее нашей. <...>

Обращайтесь с вашим воспитанником сообразно с его возрастом. Поставьте, прежде всего, его на должное место и умейте удержать на нем так искусно, чтобы он не пытался покинуть его. Тогда, не зная еще, что такое мудрость, он на практике получит самый важный урок ее. Никогда не приказывайте ему — ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним. Пусть он знает только, что он слаб и что вы сильны, что, по взаимному вашему положению, он необходимо зависит от вас. Пусть он это знает, пусть научится этому, пусть чувствует это; пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жесткое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склониться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей; пусть уздою, его удерживающей, будет сила, а не власть. <...>

Таким образом, первоначальное воспитание должно быть чисто отрицательным. Оно состоит не в том, чтобы учить добродетели и истине, а в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум — от заблуждения. <...>

Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков, он должен получать их лишь из опыта; не налагайте на него никаких наказаний, ибо он не знает, что такое быть виноватым; никогда не заставляйте его просить прощения, ибо он не сумел бы вас оскорбить. Лишенный нравственного мотива в своих поступках, он не может сделать ничего такого, что было бы нравственно злым и заслуживало бы наказания или выговора. <...>

Неугомонный ребенок ваш портит все, до чего не дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой все, что он может испортить. <...>

Первое чувство, к которому восприимчив заботливо воспитанный юноша, — это не любовь, а дружба. Первым актом его зарождающегося воображения бывает сознание, что у него есть ближние; род привлекает его внимание раньше пола. Вот, следовательно, другое преимущество продолжительной невинности: возникающею чувствительностью можно воспользоваться для того, чтобы бросить в сердце юноши первые семена гуманности. Преимущество это тем драгоценнее, что это единственное время жизни, когда эти самые задачи могут увенчаться истинным успехом. <...>

Если возраст, когда человек начнет сознавать свой пол, изменяется под влиянием как воспитания, так и природы, отсюда следует, что наступление этого возраста можно ускорять и замедлять, смотря по тому, как будут воспитывать детей; и если тело то приобретает, то теряет физическую

устойчивость, смотря по тому, замедляем ли мы или ускоряем половое развитие, то отсюда также следует, что, чем старательнее мы замедляем его, тем больше молодой человек приобретает крепости и силы. <...>

Хотя стыдливость и естественна в человеческом роде, но от природы дети не имеют ее. Стыдливость рождается лишь вместе с познанием зла; а каким образом у детей, которые не имеют и не должны иметь этого познания, могло бы явиться чувство, служащее результатом этого познания? Давать им уроки стыдливости и целомудрия, значит научить их тому, что есть вещи пристойные и непристойные, значит внушать тайное желание узнать эти последние. Рано или поздно они дойдут до конца; и первая искра, коснувшаяся их воображения, наверняка воспламенит их чувство. Кто краснеет, тот уже виноват; истинная невинность не стыдится ничего. <...>

Пользование детством — задача легкая; зло, проскальзывающее здесь, не бывает неизлечимым; добро, здесь приобретаемое, может прийти и позднее. Но не то бывает в первом возрасте, когда человек начинает поистине жить. Возраст этот всегда оказывается слишком коротким по сравнению с употреблением, которое нужно из него сделать, и его важность требует неослабного внимания: вот почему я усиленно рекомендую искусство продлить его. Одно из лучших правил приобретения хорошей культуры — замедление всего, насколько возможно. Сделайте прогресс медленным и верным; помешайте юноше сделаться мужчиной в момент, когда он совершенно готов сделаться им. Пока тело растет — формируются и вырабатываются жизненные соки, которые должны успокоить волнение крови и придать силу фибрам. <...>

Непосредственный интерес — вот великий двигатель, единственный, который везет верно и далеко. <...>

Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного непредусмотренного вами шага, он не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет. <...>

Измеряйте, считайте, взвешивайте, сравнивайте. Употребляйте силу лишь после того, как рассчитаете сопротивление; поступайте всегда так, чтоб оценка результатов предшествовала употреблению средств. Покажите ребенку, как выгодно никогда не делать недостаточных или лишних усилий. Если вы приучите его предвидеть таким образом результат всех его движений и путем опыта исправлять ошибки, то не ясно ли, что чем больше он будет действовать, тем станет рассудительнее? <...>

Я решительно хочу, чтоб Эмиль обучался ремеслу, — «Честному, по крайней мере, ремеслу!» — скажете вы. Что значит это слово? Разве не всякое ремесло, полезное для общества, честно? Я не хочу, чтобы он был золотощвеем, или позолотчиком, или лакировщиком, как дворянин у Локка; я не хочу, чтоб он был музыкантом, комедиантом, сочинителем книг. За исключением этих и других, им подобных профессий, пусть он выбирает, какое хочет, — я не намерен ни в чем стеснять его. Я предпочитаю, чтоб он был башмачником, а не поэтом, чтоб он мостил большие дороги, а не делал из

фарфора цветы. Но, скажете вы, полицейские стражи, шпионы, палачи тоже полезные люди. От правительства зависит устроить, чтобы они были полезными. Но оставим это... я был не прав; недостаточно выбрать полезное ремесло, — нужно еще, чтоб оно не требовало от людей, им занимающихся, гнусных и несовместимых с человечностью свойств души. Итак, вернемся к первому слову — возьмемся за ремесло полезное, но будем всегда помнить, что, где честность, там и полезность. <...>

Великая тайна воспитания заключается в умении так поставить дело, чтобы упражнения телесные и духовные всегда служили друг для друга отдохновением. <...>

Повторяю еще раз: цель моя — не знание дать ему, но научить его приобретать в случае нужды это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего. С этой методой мало подвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага и не бывают никогда вынужденными отступить назад. <...>

Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1981. — Т. 1. — С. 25—244.

Исповедь

КНИГА ПЕРВАЯ (1712—1728)

Я предпринимаю дело беспримерное, которое не найдет подражателя. Я хочу показать своим собратьям одного человека во всей правде его природы, — и этим человеком буду я.

Я один. Я знаю свое сердце и знаю людей. Я создан иначе, чем кто-либо из виденных мною; осмеливаюсь думать, что я не похож ни на кого на свете. Если я не лучше других, то по крайней мере не такой, как они. Хорошо или дурно сделала природа, разбив форму, в которую она меня отлила, об этом можно судить, только прочтя мою исповедь. Я показал себя таким, каким был в действительности: презренным и низким, когда им был, добрым, благородным, возвышенным, когда был им...

Я родился в Женеве в 1712 году, от гражданина Исаака Руссо и гражданки Сюзанны Бернар. ...Отец мой... существовал исключительно ремеслом часовщика, в котором был очень искусен. Богаче была моя мать, дочь пастора Бернара. Она была одарена умом и красотой. Я стоил жизни моей матери, и мое рождение было первым из моих несчастий.

Мне осталось неизвестным, как отец мой перенес эту потерю, но я знаю, что он остался безутешен. Он думал снова увидеть ее во мне, будучи не в силах забыть, что я отнял ее у него; когда он целовал меня, то по его вздохам, по его судорожным объятиям я чувствовал, что к его ласкам пришеивается горькое сожаление, но от этого они становились еще нежнее.

Таковы были творцы моих дней. <...>

Чувствовать я начал прежде, чем мыслить; это общий удел человечества. ...Помню только свои первые чтения... Мы с отцом стали читать ...после ужина. Сначала речь шла о том, чтобы мне упражняться в чтении по занимательным книжкам; но вскоре интерес стал таким живым, что мы читали по очереди без перерыва и проводили за этим занятием ночи напролет. Мы никогда не могли оставить книгу, не дочитав ее до конца. Иногда мой отец, услышав утренний щебет ласточек, говорил смущенно: «Идем спать. Я больше ребенок, чем ты».

В короткое время при помощи такого опасного метода я не только с чрезвычайной легкостью научился читать и понимать прочитанное, но и приобрел исключительное для своего возраста знание страстей. У меня еще не было ни малейшего представления о вещах, а уже все чувства были мне знакомы. Я еще ничего не постиг — и уже все переживал. Волнения, испытываемые мною одно за другим, не извращали разума, которого у меня еще не было; но они образовали его на особый лад и дали мне о человеческой жизни понятия самые странные и романтические; ни опыт, ни размышления никогда не могли как следует излечить меня от них.

Я получил к чтению редкое, а в моем возрасте, быть может, исключительное пристрастие. Любимым моим автором стал Плутарх. ...Интересное чтение, разговоры, которые оно порождало между отцом и мной, воспитали тот свободный и республиканский дух, тот неукротимый и гордый характер, не терпящий ярма и рабства, который мучил меня в продолжение всей моей жизни, проявляясь в положениях, менее всего подходящих для этого.

...За детьми короля не могли бы ухаживать с большим усердием, чем ухаживали за мной в первые годы моей жизни, когда все окружающие обожали меня и, что случается гораздо реже, обращались со мной как с ребенком любимым, но отнюдь не балуемым. Никогда, ни разу до моего ухода из родительского дома, не позволили мне бегать по улице с другими детьми; никогда не приходилось подавлять во мне или удовлетворять ни одной из тех вздорных причуд, в которых обвиняют природу, но которые порождает воспитание. У меня были недостатки моего возраста: я был болтун, лакомка, иногда лгун.

Как мог бы я сделаться злым, имея перед глазами только примеры нежности и видя лучших людей на свете вокруг себя? Мой отец, моя тетка, моя кормилица, мои родственники, наши друзья, наши соседи — все окружавшие меня, по правде говоря, не потакали мне, но любили меня, и я тоже любил их. ... Я был постоянно с тетей, глядел, как она вышивает, слушал, как она поет, сидя или стоя подле нее; и я был доволен. Ее веселость, ее нежность, ее приятное лицо оставили во мне такое сильное впечатление, что я и теперь вижу выражение ее лица, взгляд, фигуру, помню ее ласковые слова. <...>

Я уверен, что ей обязан я склонностью или, вернее, страстью к музыке — страстью, вполне развившейся во мне только значительно позже. Она знала невероятное количество арий и песен и напевала их очень нежным голосом. Ясность души этой превосходной девушки отгоняла от нее и от всех, кто ее окружал, задумчивость и грусть. Прелесть ее пения была так сильна, что несколько ее песен навсегда остались у меня в памяти ...

Это воспитание было прервано случаем, последствия которого повлияли на всю мою жизнь. ... Я остался под опекой моего дяди Бернара, ... у него был сын одних лет со мной. Обоих нас отдали в Боссе, на пансион к священнику Ламберсье, чтобы обучить там, наряду с латынью, всякой ненужной дребедени, присоединяемой к ней под названием образования. <...>

Г-н Ламберсье был человек очень разумный; не пренебрегая нашим образованием, он вместе с тем не обременял нас чрезмерными занятиями. Доказательством его умелого руководства служит то, что, несмотря на мою нелюбовь к принуждению, я никогда не вспоминал с отвращением о часах моих занятий, и если я усвоил у него не особенно много, то усвоенному научился без труда и ничего из этого не забыл.

Простота этой сельской жизни принесла мне неоценимое благо, открыв мое сердце дружбе. До сих пор мне были знакомы только чувства возвышенные, но воображаемые. Привычка жить мирно бок о бок тесно связала меня с моим двоюродным братом Бернаром.

Наши занятия, развлечения, вкусы были одни и те же; мы были одиноки, одного возраста, каждый из нас нуждался в товарище. <...>

Оба с характером, легко уступающим ласке, услужливые, когда нас не принуждали к этому, мы всегда были во всем согласны между собой. ...Мы, признаюсь, хотя и часто дрались, но никогда нас не приходилось разнимать, никогда наша ссора не продолжалась более четверти часа, и ни разу мы не пожаловались друг на друга. Подробности эти наивны, если угодно, но из них складывается образец отношений. <...>

Пусть представят себе характер, робкий и покорный в повседневной жизни, но пламенный, гордый, неукротимый в страстях, характер ребенка, всегда повиновавшегося голосу рассудка, всегда встречавшего обращение ласковое, ровное, приветливое, не имевшего даже понятия о несправедливости и в первый раз испытывавшего столь ужасную несправедливость со стороны людей, которых он любил и уважал больше всего. Какое крушение понятий! Какое смятение чувств! Какой переворот в сердце, в мыслях, во всем его духовном, нравственном существе! Я говорю: пусть представят себе все это, если возможно, а я совершенно не способен разобрат и проследить во всех мелочах то, что происходило тогда во мне.

У меня еще недоставало разума, чтобы понять, насколько видимость обличает меня, и поставить себя на место других. Я стоял на своем и чувствовал только суровость страшного возмездия за преступление, которого я не совершил. Телесная боль, хотя и сильная, была для меня мало чувствительна; я испытывал только негодование, бешенство, отчаяние. <...>

Первое ощущение насилия и несправедливости — так глубоко запечатлелось в моей душе... что при виде любого несправедливого поступка или даже при рассказе о несправедливости, над кем бы и где бы ее ни совершили, мое сердце так горит негодованием, как будто я сам являюсь жертвой.

И вот пришел конец моей ясной детской жизни. С этого момента я перестал наслаждаться невозмутимым счастьем и даже теперь чувствую, что воспоминания о прелестях моего детства на этом кончаются. ...Привья-

занность, дружба, уважение, доверие уже не соединяли больше учеников и воспитателей; мы уже не смотрели на них, как на богов, читающих в наших сердцах; мы уже меньше стыдились дурных поступков и больше боялись быть уличенными; мы стали скрываться, противоречить, лгать. <...>

...В таком нежном возрасте, предоставленные самим себе, мы никогда не пытались злоупотреблять своей свободой. Потребность в товарищах была у нас так мала ... Взаимная дружба так наполняла наши сердца, что нам было достаточно быть вместе, чтобы самые простые забавы становились для нас наслаждением.

...Меня отдали в учение — однако не к часовщику, а к граверу... Ремесло само по себе нравилось мне: я очень любил рисовать, работа ... меня занимала ... я надеялся скоро достигнуть в этом искусстве совершенства. ...Я добился б этого, если бы грубость моего хозяина и чрезвычайное притеснение не отвратили меня от работы. <...>

Тирания хозяина в конце концов сделала работу, которую я мог бы полюбить, невыносимой и породила во мне пороки, которые могли бы стать для меня ненавистными: ложь, безделье, воровство. ...Желание и невозможность его удовлетворить всегда ведут к этому. <...>

Ж.Ж.Руссо. Педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1981. — Т. 2. — С. 188—211.

Рекомендуемая литература

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М., 1995.

2. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Под ред. К. И. Салимовой. — М., 1988. — Ч. 1.

3. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании. Рассуждение о науках и искусствах. О нравах. Юлия, или Новая Элоиза. Исповедь // Пед. соч.: В 2 т. — М., 1981.

8. ДЕМОКРАТИЗМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ

Жизненный путь педагога-демократа И. Г. Песталоцци и становление его социально-педагогических взглядов • Проблема факторов и целей воспитания ребенка в педагогической теории И. Г. Песталоцци • Основные положения теории элементарного развивающего обучения • Роль труда в формировании «деятельной любви» ребенка к человечеству

Педагогика в эпоху капитализма рассматривается в нескольких направлениях: демократическое направление, выраженное идеями И. Г. Песталоцци и А. Дистервега; научно-психологическое на-

правление в педагогике, представленное И. Ф. Гербартом и Г. Спенсером; направление социалистов-утопистов (Сен Симон, Роберт Оуэн, Шарль Фурье).

Социально-экономические и политические события второй половины XVIII в. и начала XIX в. в Швейцарии характеризуются переходом от феодализма к капитализму: рухнул феодальный строй, утвердилась капиталистическая форма правления, росла эксплуатация трудящихся; экономическое, политическое и культурное порабощение деревни городом достигло в середине XVIII в. своего крайнего предела. Крестьяне были связаны по рукам и ногам. Коренные жители городов (бюргерство) могли принадлежать к цехам, изучать соответствующее ремесло. Крестьянин же имел право заниматься только портняжным, сапожным и кузнечным ремеслом. Не мог он и свободно торговать продуктами, которые производил, цены на сельскохозяйственные товары устанавливал город. Крестьянин не имел права красить и белить приготовленные на дому ткани. Если же он хотел иметь платье из крашеного полотна, то должен был сначала продать свое изделие в городе, а затем купить его снова.

Среди крестьян росло стихийное недовольство; обострились классовые противоречия; обезземеленные крестьяне зарабатывали жалкие гроши непосильным трудом. Обнищавшее крестьянство вынуждено было посылать детей на ближайшие мануфактуры, где тем приходилось трудиться по 14—16 ч в день. Владельцы предприятий безжалостно эксплуатировали и взрослых, и детей.

И. Г. Песталоцци (1746—1827) — швейцарский педагог-демократ, посвятивший свою жизнь воспитанию и обучению детей народа (занимался этим более 50 лет). Он родился в г. Цюрихе и за всю свою долгую жизнь ни разу не покидал Швейцарии. Отец его был врачом, но рано умер (мальчику было 6 лет). Песталоцци воспитывался матерью и преданной служанкой из крестьян (ее звали Бабели). Семья жила бедно и дружно. Узкий круг семьи и школы, изредка поездки к своему деду пастору определяли жизнь И. Г. Песталоцци в детстве и юности. Приходя из школы, он буквально замыкался в той единственной комнате, в которой жила вся семья. Большую часть времени проводил за чтением под наблюдением матери и служанки. Он не играл на улице, как большинство детей его возраста, детские игры и шалости были ему чужды. Воспитание Песталоцци характеризовалось чрезвычайной религиозностью; исключительным вниманием и заботливостью, женщины в доме проявляли стойкость и доброжелательность.

В семье научился Песталоцци любить людей, верить, что всему в мире можно научиться: твердости, терпению, мужеству. Мать с детства учила его быть способным к любви, к сочувствию и состраданию. Бабели, когда дети собирались гулять, говорила: «За-

чем без пользы портить платье и обувь, вы видите, как ваша мать во всем себе отказывает, чтобы воспитать вас, она по целым месяцам никуда не выходит и бережет каждый крейцер, необходимый для воспитания».

Через всю жизнь пронес Песталоцци чувство бескрайней доброты. «Он был добр до самозабвения, впечатлителен до истерики и слез, вспльчив до исступления — горячее, пламенное сердце билось в этом (тщедушном, слабом) некрасивом ребенке». Стойкость и добросердечность двух женщин (матери и служанки) пробудили в нем дух самопожертвования, готовность прийти на помощь тем, кто в ней нуждается. В юношеские годы его уже занимала мысль — «сделать себя способным к тому, чтобы внести и свою лепту в дело крестьянского воспитания» [2, с. 161]. Образование Песталоцци получил в начальной и латинской школе своего города Цюриха и в высшей школе гуманитарного направления (Коллегиум Каролиnum — высшая школа, основанная в 1523 г., получила название Каролиnum в честь Карла Великого).

Начальная швейцарская школа в тот период была единственно доступной сельскому населению, влачила крайне жалкое существование; все обучение сводилось к механическому заучиванию религиозных текстов, зубрежке; многие выходили из школы, не научившись читать и писать; учителем был какой-либо ремесленник, он смотрел на учительские обязанности как на побочный заработок. Сельский учитель был, как правило, малограмотным человеком, его деятельность находилась под неусыпным контролем духовенства. По мнению Песталоцци, эти народные школы — как бездушные машины, которые игнорируют запас жизненных впечатлений, опыт детей, душат их естественные силы и способности, искусственно препятствуя развитию ребенка.

В 50—60-е гг. XVIII в. среди передовой интеллигенции Швейцарии сильным было буржуазно-демократическое движение. В студенческие годы (1764) И. Г. Песталоцци вступил в «кружок патриотов», организованный профессором Коллегиума Каролиnum Я. Бодмером (Бодмер известен как автор проекта учреждения в Швейцарии небольшого интерната, где юноши могли бы вести неприхотливый образ жизни, заниматься физическим трудом и воспитывались бы в истинно республиканском духе). Политические и воспитательные требования «патриотов» отражены в публицистическом произведении девятнадцатилетнего Песталоцци «Пожелание», опубликованном в «Напоминателе» за 1766 г. В духе педагогических идей Ж. Ж. Руссо автор трактовал воспитание как основное средство в деле преобразования общества, высоко ценил роль воспитателя в формировании личности ребенка, требовал, чтобы он не изнеживал его, а действовал сообразно естественному ходу развития детской природы.

В этом произведении, написанном в форме афоризмов, Песталлоцци высказывал пожелания, чтобы труженикам оказывалось уважение, которого они достойны; общие правила воспитания доступно излагались для родителей; деятели искусства возбуждали своим творчеством только высокие и благородные чувства и т. д.

Социально-политическая программа швейцарских просветителей, так же как и французских их единомышленников, имела несомненно антифеодалную направленность, но, как отмечал сам И. Г. Песталлоцци в одном из своих писем: «...это было несчастьем, а не нашей виной, что мы были воспитаны способными не делать хорошее, а только мечтать о нем». Сердце его стремилось к одной цели: закрыть источник нищеты, получше приспособить крестьянскую бедноту к условиям предстоящей ей жизни, сделать ее способной избавиться от нужды в результате собственных усилий; оказать себе, по его выражению, «помощь путем самопомощи».

Не завершив своего образования, Песталлоцци поселяется в деревне, где на одолженные деньги покупает имение Нейгоф. Он хочет организовать образцовое сельское хозяйство, которое могло бы наглядно показать обнищавшим крестьянам, как улучшить свое положение рациональными приемами сельскохозяйственного труда. Однако имение разорилось. Сельскохозяйственные начинания Песталлоцци, заимствованные из учения физиократов, оказались неудачными. Он отошел от физиократической концепции, считая, что крестьян надо подготовить не только к сельскохозяйственному труду, но и к работе на мануфактурном производстве. В конце XVIII в. широкое распространение в Швейцарии получили промышленные школы, которые давали самые элементарные знания, религиозно-нравственное воспитание и крайне ничтожное вознаграждения за труд: прядение, ткачество, вязание кружев, изготовление изделий из кожи, дерева, проволоки.

В 17 лет Песталлоцци познакомился с книгой Ж. Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Именно эта книга решила его судьбу. В Нейгофе, где неудачно закончился его сельскохозяйственный эксперимент, он организует «Учреждение для бедных» (педагогический эксперимент проходил в период 1774—1780 гг.), в котором собирает несколько десятков бедных детей разных возрастов (всего 37 детей: 20 девочек и 17 мальчиков, в том числе и дошкольного возраста). К ним были приставлены два воспитателя.

Дети, которых он брал, привыкли больше к праздности, чем к работе, и многие при всей своей нищете были «в высшей степени изнежены и притязательны». Родители требовали от Песталлоцци вознаграждения, потому что, с уходом детей в приют, они лишались собираемых детьми подаяний. Часто в присутствии Песталлоцци, они жалели детей за то, что те работают, так что приходилось убавлять работы, чтобы только удержать детей от возвращения в

нищенство. Бывало и так, что родители забирали из приюта детей, как только те чему-нибудь научались; а иногда и тайком уводили детей в приютских праздничных платьях.

Находясь в приюте, дети через полгода неузнаваемо изменялись. Они работали на сельскохозяйственной ферме, в прядильной и ткацкой мастерских. В ходе работы они учились чтению, письму, счету. Но Песталоцци запутался в долгах и вынужден был закрыть приют, где он, по его признанию, «жил годами в кругу более 50 нищих детей; в бедности делил с ними свой кусок хлеба; сам жил как нищий, чтобы научиться, как можно заставить нищих жить людьми» [2, с. 166].

И. Г. Песталоцци видел цель воспитания в развитии всех природных сил и способностей человека, причем в развитии разностороннем и гармоническом. Он ставил большие воспитательные задачи: развить физические и духовные силы; укрепить здоровье; учить мыслить; вырабатывать трудолюбие, скромность, выдержку, уважение к человеческому достоинству и другие ценные нравственные качества. Исходя из этого, он предполагал для развития физических и умственных сил соединить обучение с трудом, чтобы в будущем люди могли создать себе необходимые жизненные условия.

Идея создания воспитательных учреждений, в которых обучение детей сочетается с трудом в сельском хозяйстве, очень важная и перспективная, но стремление Песталоцци добиться улучшения жизни путем воспитания и обучения в существовавших условиях было утопично.

Особое внимание Песталоцци уделяет *труду* как самому надежному средству для упражнения внимания ребенка, труд вызывает необходимость сосредотачиваться, стимулирует способность ребенка к суждению, способствует нравственному воспитанию, формированию таких качеств, как точность, аккуратность, привычка соблюдать распорядок дня, бодрость, скромность, послушание, дружеское расположение к товарищам. Труд — средство физического воспитания.

Важен вывод, сделанный Песталоцци о том, что та или иная работа сама по себе не делает человека ни нравственным, ни безнравственным. Свое положительное педагогическое воздействие труд может оказать лишь в том случае, если твердо поставить себе конечной целью воспитательные задачи.

Воспитание детей в Нейгофском приюте имело существенные недостатки:

— соединение обучения с производительным трудом имело чисто механический характер: дети пряли и одновременно следили за тем, что учитель писал на доске. При такой организации занятий они не могли получить глубокие знания;

— И. Г. Песталоцци ошибочно полагал, что приют может существовать на началах самоокупаемости, т. е. сбыта на рынке изделий детского труда. Эта идея тоже оказалась несбыточной. Для ее реализации нужно было огромное напряжение физических сил ребенка. Песталоцци же был принципиальным противником изнурительного труда. Денег на содержание приюта не хватало, Песталоцци обратился к властям за помощью и получил отказ. После 6 лет существования в 1780 г. приют пришлось распустить.

Нейгофский опыт отражен в письмах и произведениях: «О воспитании бедной сельской молодежи» (1777), «Отрывок из истории низов человечества» (1777), «Лингард и Гертруда» (1781—1787).

В 34 года Песталоцци поседел, сгорбил, нищета стояла у порога, но он еще не знал, что это только начало и впереди его ждут новые испытания, которые потребуют огромной силы духа и любви к детям.

И. Г. Песталоцци начинает заниматься литературной деятельностью, в руках у него богатый опыт воспитания и он хочет поделиться с людьми. Так рождается роман «Лингард и Гертруда», где в литературной форме высказаны мечты об искоренении народных бедствий при помощи правильно организованного воспитания. Почти 20 лет он пишет одну книгу за другой: «Как Гертруда учит своих детей», «Книга матерей, или Руководство для матерей, как учить детей наблюдать и говорить», «Азбука наглядности».

В 1792 г. революционное французское собрание присвоило восемнадцати выдающимся иностранцам звание «Почетного гражданина Франции» за то, что они подготовили путь к свободе. Среди награжденных были: Г. Вашингтон, Т. Костюшко, Ф. Шиллер, И. Г. Песталоцци. Имя Песталоцци становится всемирно-известным. Его приглашают в разные страны для организации воспитательных учреждений, описанных в его книгах. Но он остается на родине, в Швейцарии.

В 1798 г. в Швейцарии произошла буржуазная революция. Новое правительство поручило Песталоцци руководство детским приютом в местечке Станце, где было подавлено крестьянское восстание и осталось много сирот.

В здании бывшего монастыря было собрано около 80 детей в возрасте от 5 до 10 лет. Состояние их, физическое и моральное, было очень тяжелое. Песталоцци один, без всяких помощников, с огромным энтузиазмом взялся за дело. Он считал, что необходимо построить приют по типу семьи, в которой он взял на себя роль любящего и заботливого отца. В «Письме к одному из друзей о своем пребывании в Станце» он писал: «Многие поступили с закоренелой чесоткой, многие с проломленными головами, иные в лохмотьях, полных насекомыми, худые, как скелеты... некоторые

были наглы, с привычками попрошайничества, лъстивости и всякого лукавства; другие были подавлены бедствием, терпеливы, но недоверчивы, жестокосердечны и робки... Лениность и недеятельность, недостаток в духовном и физическом развитии были общи всем. Из 10-ти человек детей едва ли один знал азбуку» [2].

«С утра до вечера я был один среди них. Все хорошее для их тела и духа шло к ним из моих рук. Всякая помощь и поддержка в нужде, всякое наставление, получаемое ими, исходило непосредственно от меня. Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли вместе с их слезами, и моя улыбка следовала за их улыбкой. Они были вне мира, вне Станце, они были со мной, и я был с ними... У меня ничего не было, ни дома, ни друзей, ни прислуги, были только они» [2, п. 15—16]. Но дети не так-то легко верили в его любовь.

В основу этого учреждения он положил «дух семейной жизни», — этот, по его выражению, «вечный фундамент всякого истинного человеческого образования, всякого истинного воспитания» [2, с. 170]. Все воздействие воспитателя на детей и вся ответная деятельность последних должны основываться на взаимной любви, подобной той любви между детьми и родителями, которая составляет сущность семьи и дает ей величайшие образовательно-воспитательные силы и преимущества. Мало-помалу, дети начали сознавать, «что в приюте можно кое-чему научиться и стать чем-нибудь», и бегство из приюта прекратилось. Дети неузнаваемо изменились.

Главной задачей, которую поставил Песталоцци при учреждении приюта, было воспитание высших сторон человеческой природы, пробуждение в детях истинной человечности. Средствами к достижению этой задачи служили не рассуждения, нравственные или религиозные, и вообще не слова, а возбуждение духа живыми впечатлениями любви и благородства, с одной стороны, и выработка воздержанности, самообладания духа, с другой. К этим живым впечатлениям и добрым чувствам Песталоцци присоединял еще «упражнения в самообладании», чтобы создать в детях твердость и устойчивость чувств. Упражнениям в самообладании и связанной с ними дисциплине Песталоцци придавал важное нравственное значение.

Песталоцци в Станце сделал ценное наблюдение: соединение обучения с трудом в полной мере соответствует психологии детей, их естественному стремлению к деятельности, но необходимо отказать от их механического соединения. Он начинает искать новые формы организации и пишет: «...время на труд и учение у нас теперь распределено следующим образом: с 6 часов утра до 8 — учебные занятия, затем часы до 4-х дня отводятся работе, после этого до 8 часов вечера — снова учебные занятия. Состояние здоровья воспитанников становится все лучше и лучше» [2].

Обобщая свой опыт в Станце, Песталоцци сделал важный для педагогической науки вывод о необходимости установления *внутренней связи между обучением и трудом*. «...прежде чем могла зайти речь о таком слиянии, необходимо было организовать начальную стадию учения и труда отдельно и независимо друг от друга, а также выяснить своеобразие и особенности каждого из этих видов деятельности». Надо было учить и развивать детей, совершенно невежественных во всем. Это и побуждало Песталоцци искать такие упрощенные методы обучения и развития, которые были бы пригодны для всех. Именно в Станце у Песталоцци зарождаются идеи о *развивающем школьном обучении и элементарном (народном) образовании*.

Но успешная воспитательная работа была прервана властями. В помещении приюта разместили госпиталь, и учитель вместе со своими учениками был выброшен на улицу. Для Песталоцци это было тяжелым ударом.

В 1799 г. он добивается назначения в низшую школу в Бургдорфе. Здесь он при воспитании придерживается тех же принципов, как и в Станце. Была разработана теория народного (элементарного) образования, методика изучения детьми форм предметов, развития у них элементарных математических представлений и речи, не ограничиваясь в познании осязанием.

Городские власти поддержали Песталоцци и с осени 1800 г. в Бургдорфе под его руководством открывается институт, в котором объединились средняя школа с интернатом и учреждение для подготовки учителей. У Песталоцци была удивительная способность внушать к себе недоверие властей. Он не требует, не кричит, он стремится воспламенить ум и сердце. Он доказывает, что любой ребенок может получить образование и ищет для этого методы. Но снова крах — школу закрывают (1805) как рассадник демократизма, но теперь уже вся Швейцария приходит в движение, и делегации из разных городов приглашают Песталоцци к себе.

Бургдорфская школа переезжает в Иверден (нем. Ифертен), там организуется институт для учителей, который просуществовал 20 лет. В него входила средняя школа, в которой было более 100 учащихся из состоятельных слоев населения, из разных стран мира: России, Германии, Франции, Англии. Институт и школу посещали ученые, писатели, удостоил своим посещением и русский царь Александр I. Но успех учебного заведения мало радовал Песталоцци, он мечтал работать с крестьянскими детьми.

У учителей Иверденского института отсутствовало единое понимание педагогических идей И. Г. Песталоцци, что вызывало разногласия. Песталоцци требовал полной отдачи всех физических и душевных сил, сам он работал по 20 часов в день. Так работать не

могли многие, ряд учителей ушли, и в 1825 г. он вынужден был распустить институт.

Больной и одинокий, в возрасте 79 лет, Песталоцци возвращается в Нейгоф, где в свое время началась его педагогическая деятельность. Здесь он пишет книгу «Лебединая песня». Эта книга — итог многолетних педагогических исканий такого природосообразного метода воспитания, который способствовал бы развитию умственных, физических и нравственных сил каждого человека в их полном объеме.

«Лебединая песня» состоит из двух частей: в одной Песталоцци раскрывает сущность идеи элементарного образования; в другой — пытается установить причины, которые не позволили ее осуществить. «Лебединая песня» — своего рода педагогическое завещание Песталоцци, труд, в котором ранее высказанные идеи достигли наибольшей зрелости, а формулировки — наибольшей точности. Это относится к проблеме движущих сил развития человека. Песталоцци видит цель организованного воспитания не только в формировании у ребенка «сил сердца, ума и руки», а еще и в том, «чтобы выработать у него “совокупную” силу, которая устанавливает между ними равновесие». Таким образом, *целью воспитания является гармоническое развитие ребенка*; а теория элементарного образования служит основой народного благополучия и национальной культуры.

Хоронил И. Г. Песталоцци народ на свои средства. На памятнике высечены слова: «Спаситель бедных в Нейгофе, народный проповедник в “Лингарде и Гертруде”, отец сирот в Станце, основатель народной школы в Бургдорфе, в Ивердене — воспитатель человечества. ...Все для других, ничего для себя».

На педагогическое мировоззрение И. Г. Песталоцци большое влияние оказали Ж. Ж. Руссо, его тезис о том, что воспитание предполагает развитие сил и способностей ребенка, заложенных природой. Учитывая особенности психологического развития ребенка, Песталоцци, как и Руссо, строит процесс обучения на *самораскрытии, саморазвитии* изначально заложенных сил и способностей ребенка, полагая, что саморазвитию человека надо помочь, направить его по верному пути.

Песталоцци считал, что «любое обучение человека есть ни что иное как искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию», поэтому необходимо руководить воспитанием для правильного развития (Руссо полагал, что не надо вмешиваться в процесс саморазвития). Руссо и Песталоцци указывали, что в природе ребенка заложены все необходимые положительные качества, но Песталоцци представляет природу ребенка сложнее, чем Руссо. Прогрессивной для того времени была мысль об одинаковой природе ребенка, и «ползающего в пыли и сына

князя». Эта мысль выражена в «Лебединой песне», но доказывает ее все наследие великого педагога-демократа, вставшего на защиту прав крестьянских детей.

Ж. Ж. Руссо предполагал воспитывать Эмиля вне общества своего времени, И. Г. Песталоцци не мыслил полноценного развития природных сил вне связи с социальной средой, у него **социальная среда — фактор воспитания**. Он ярый поклонник социальной среды. Это доказал и его опыт в Нейгофе, Станце, Бургдорфе.

С другой стороны, Песталоцци много работает над развитием **семейного воспитания**. Пример тому — произведения «Как Гертруда учит своих детей» и «Лингард и Гертруда». Семью Песталоцци считает первой элементарной ячейкой социального воспитания.

Исходя из теории Песталоцци, можно говорить о том, что он — один из наиболее ярких представителей социологического направления в педагогике, так как подходит к школе как к социальному явлению, которое тесно связано с политической, экономической и культурной жизнью народа; стремится строить такую школу, которая откликнулась бы на нужды народа в условиях перехода на мануфактурное производство, школу, которая тесно связана с окружающей средой и с жизнью. Но ему не удается выйти из противоречия между принципами гуманизма и демократизма, с одной стороны, и приспособлением школы к существующему классовому обществу, с другой, он считал, что общество изменится благодаря совершенствованию отдельных добрых людей — это социально-утопическая педагогика.

Обучение, — считал Песталоцци, — **должно быть развивающим**. Развитию умственных сил или мышления служит правильное обучение, т. е. соответствующее законам их саморазвития; настоящее обучение вызывает в ребенке общее «духовное стремление к совершенству». Собственная задача такого обучения, повышающего умственные силы, состоит в возвышении ребенка от неясных познаний и восприятий к понятиям ясным и отчетливым. Во всех предметах обучения, даже в рисовании, Песталоцци считал основной задачей — «возвышение духа от смутных наблюдений до ясных понятий» [2, письмо 1-е, п. 47]. Выполнение этой задачи обучения служило бы не только развитию и подъему мышления, но и конечной цели воспитания «человечности», созданию высшей духовно-нравственной личности.

Развивающее **обучение должно быть природосообразным**, согласованным с законами мышления, поэтому на основании наблюдений и опытов выясняются законы саморазвития умственной силы и вытекающие из них естественные принципы развивающего обучения.

Умственные способности ребенка развиваются постепенно, поэтому и обучение должно быть **постепенным**. Оно должно начи-

наться с самого легкого, постепенно переходить к более трудному, исследуя и определяя, что соответствует каждому возрасту, чтобы не тормозились и не обременялись способности ребенка.

Другой принцип, обеспечивающий преодоление трудностей учения, — *строгая последовательность обучения или связность его ступеней*. В обучении любому предмету надо «соблюдать последовательность в приобретении познаний, последовательность, при которой каждое новое понятие есть небольшое, почти незаметное добавление к прежним знаниям, очень хорошо усвоенным и ставшим неизгладимыми» [2, письмо 4-е, п. 14].

В этой последовательности ступеней центр тяжести приходится на основные элементы знаний, на которых развивающее обучение должно особенно внимательно останавливаться, так как это сообщает учащимся уверенность в своих силах и в дальнейших успехах. Поэтому Песталоцци в разных областях элементарного обучения пробует найти самые основные формы, к чему можно свести знания. Основой арифметики он считает простой счет (по единице); рисования — черчение линий, дуг, углов; чтения — произнесение звуков; основой наблюдений является восприятие формы, название вещи и того, что выражается в числе и т. д.

Так как основными, начальными элементами всякого знания, по Песталоцци, являются чувственные впечатления, то обязательным принципом естественного обучения является *наглядность*, основанная на конкретных, жизненных наблюдениях. Этот принцип он считает одним из высших принципов обучения, «признав наглядность абсолютной основой всякого познания». Наглядность и наблюдательность лежат в основе не только познания предметов и их свойств, но и в основе развития речи. Логическими основаниями наглядности и наблюдения являются форма, число и слово, поэтому усилия обучения нужно направить на развитие основных способностей: считать, измерять и говорить.

Еще один принцип в обучении — *принцип самостоятельности учащихся*: «надо только руководить детьми, не побуждать их» [2, письмо 3-е, п. 14]. Самостоятельность в занятиях обуславливает ясность познаний, воспитывает способность самим себе помогать во всем. Поэтому Песталоцци против обучения, которое ограничивается пассивной выучкой читать, механическим списыванием и изучением катехизиса, которое подавляет развитие детских сил.

Итак, естественное, развивающее обучение должно быть *постепенно — последовательно — элементарно — наглядно — самостоятельным*. Все эти принципы должны быть в обучении вместе, их нельзя отделять друг от друга.

Совершенный человек, по Песталоцци, определяется развитием трех сторон: *способности и умения действовать, здравого, делового разума и возвышенных (нравственно-религиозных) чувств*.

О развитии *практических навыков* и умения больше всего говорится в известном романе «Лингард и Гертруда». Практический труд, работа, дело — основной элемент народного образования. Выступая против «словесного» развития в образовании, Песталоцци хочет, чтобы человек был практичным, умел помогать себе и другим и деятельно служил Богу, в любви помогая ближним.

Серьезный практичный труд, наставление и воспитание в нем может быть лучшей опорой для нравственности, целомудрия, уважения к собственности, деятельной доброты и истинного, деятельного, «тихого богопочтения». Песталоцци, конечно, не отрицает словесного обучения, поскольку оно стремится «к истинной человеческой мудрости». Он протестует только против бесплодной шелухи знания и против педагогического пренебрежения практическими умениями, делом, которые должны быть связаны с воспитанием и обучением.

Кроме упражнений в практических работах, в практическом труде, важное значение в воспитании Песталоцци придавал *жизненным добродетелям*: точности, порядку, расчетливости, аккуратности и бережливости, которые нужны для благоустройства жизни и являются элементарной, как бы физической основой нравственности, нравственной порядочности. «Старательность, бережливость и домашний порядок» он называл «душой жизни и охранной добродетели», он «делал их (детей) разумными, чтобы они могли полагаться на себя».

Считая практическую работу существенным, основным элементом образования, Песталоцци не замыкался на узкой цели обычного профессионального, ремесленного образования, он обращался и к высшим запросам духа — стремлениям к умственным и нравственным интересам. Деловое, практическое образование должно подниматься к высшим педагогическим целям: с ним должно быть связано развитие умственных интересов и возвышенных чувств. «Я хотел во время работы и посредством работы согреть их сердце и развивать ум».

Во время работы дети учились и нравственным навыкам: аккуратности, чистоте, совершенству в работе, помогали друг другу. В соединении с развитием умственных интересов, нравственных навыков и благожелательности практические умения получали, по мысли Песталоцци, возвышенные импульсы и высокое освещение: удовлетворять в жизни высшим запросам духа, в том числе и деятельной любви к ближним. С другой стороны, облагораживая нашу материальную природу, прививая ей стремление к совершенству, практическая работа как бы расчищает поле для интересов духа, являясь «материальной основой» самой добродетели. Таким образом, практическая работа способствует развитию здравого разума и деятельной добродетели.

Цель нравственного воспитания — воспитание любви ко всему человечеству. В основе развития деятельной любви к людям, так же, как и в основе развития умственных сил, должны лежать определенные конкретные впечатления, в данном случае, конкретные впечатления любви. Поэтому *атмосфера семейной любви* имеет главное, определяющее значение. «Раз в семейном кругу находится настоящая любовь и деятельность в духе любви, то относительно этого дома можно заранее сказать, что там ребенок почти не может не сделаться хорошим» и наоборот, «можно почти с уверенностью сказать: где ребенок не выглядит благожелательным, сильным и деятельным, виновато в этом то, что его любовь и его деятельность в духе любви не находили для себя в семейной жизни пищи и руководства, как бы следовало. Везде, где ребенок находит это, он становится добрым и сильным» [2].

Для развития деятельной любви, как для развития умственных сил, нужны упражнения в ней, нужна *нравственная самодеятельность*. Самые красноречивые наставления здесь мало значат. Надобны дела любви, поэтому Песталоцци возбуждал в своих детях нравственную самодеятельность, пользуясь живыми впечатлениями жизни. Для Песталоцци огромное нравственное значение имеют и некоторые практические навыки и добродетели, а также способы обучения, возбуждающие в ребенке сознание собственных сил и стремление к совершенствованию.

Предрасположение в детях к эгоизму и любви закладывается в самом раннем возрасте. Именно тогда необходимо оберегать спокойное настроение ребенка своевременным, должным удовлетворением его действительных истинных потребностей. «Истинная материнская забота о первом чистом пробуждении человеческих чувств в ребенке, из которых... происходит его высшая нравственность и религиозность, ограничивает ее старания действительным удовлетворением его истинных потребностей. Просвещенная, мыслящая мать живет для своего ребенка в служении его любви, а не в службе его капризу и его животному возбужденному и развитому эгоизму» [2].

В школе — учитель только тогда является учителем в нравственном воспитании, когда он отец, любящий, помогающий, воспитывающий. Школа строится на системе семейных отношений, тесно связана с деревенской жизнью. Женщины, искусно прядущие, ткущие, учат детей своему мастерству, учат детей садовник, часовщик. И чем ближе, теснее связи школы с деревней, тем ярче будет любовь к человечеству.

Для крестьян Песталоцци дорог тем, что он социальные отношения школы связал с деревней. Система нравственного воспитания зиждется на труде. Дети включаются в производительный труд, формируется отношение к труду; труд выступает как средство раз-

вития умственного образования и физического развития. Включение в труд — это условие существования человека; условие формирования нравственности, школа нравственности; условие умственного воспитания, так как школа делает человека более развитым. Труд — средство физического воспитания.

В отличие от схоластической школы, школа Песталоцци — школа разных видов деятельности ребенка, развивающих все его силы и способности. Она тесно связана с окружающей социальной средой, дети в ней близки к реальной жизни. Основой всей жизнедеятельности школы является труд, на нем строится и умственное, и нравственное образование. В этой школе совершенно новый характер отношений между учителем и учеником — это семейные отношения. За основу воспитания в целом, и нравственного воспитания в частности, берется «деятельная любовь ко всему человечеству».

И. Г. Песталоцци

Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода

Я уже давно ищу слова, которыми смог бы просто, но точно выразить, что же в сущности представляет собой мой метод. Я не нашел этих слов, их еще нет у меня, и причина ясна. Разработка метода не закончена, я еще не знаю его во всем объеме, во всех связях; я знаю его только в отдельных звеньях. <...>

Сейчас мне кажется, что мой метод в основном базируется на организации последовательного ряда искусственных приемов, имеющих целью общее и гармоническое развитие природных задатков человеческого ума. Своеобразие метода заключается в сущности в том, что *в процессе обучения откладывается на более поздний срок применение всех* вообще искусственных приемов, которые не вытекают непосредственно из наших еще не сформировавшихся природных задатков, а соответствуют более позднему, более высокому уровню развившихся из этих задатков способностей. Применение этих приемов должно быть отложено до тех пор, пока природные задатки, являющиеся основой всех искусственных средств, сами собой разовьются и будут доведены до уровня, на котором они просто, легко и гармонично сомкнутся с искусственными приемами обучения.

Сделав квадрат основным средством для развития первых понятий о числе и форме, метод не только создал благодаря этому фундамент наглядности для абстрактных понятий о времени и пространстве, чего эти понятия в качестве основы для обучения детей никогда не имели, но он сделал больше: он, безусловно, дал этим понятиям *наиболее простую и плодотворную* основу наглядности, которую человеческий ум в состоянии

был найти для этой цели. Метод, несомненно, создал для этих понятий единственный фундамент наглядности, который может быть воспринят человеческим разумом.

Далее на фундаменте этой основы основ искусства педагогики метод создал последовательные ряды подчиненных приемов обучения, которые исходят как в отношении числа, так и формы из наивозможно простой, из *простейшей единицы* и переходят затем непрерывно, не оставляя никаких пробелов, от одной *простейшей единицы к другой, никогда* в своем продвижении вперед *не заходя далее этого*. Метод создал азбуку наблюдения, которая таким путем делает для глаза ребенка восприятие соотношения самых запутанных пропорций таким же простым, как и восприятие соотношения его десяти пальцев. Благодаря этому метод тесно объединил также и в обучении основы отношений мер и чисел, которые в человеческом сознании представляют одно и то же. Сделав это, метод поднял развившуюся по определенным законам способность к наблюдению у человека до всеобъемлющей силы искусства, благодаря которой умственные способности человека, безусловно, также неизмеримо усилятся, разовьются и, я бы сказал, по существу, умножатся.

Подняв на орлиных крыльях нашу способность наблюдения в сферу воображения и этим самым предоставив этому важнейшему дару нашего ума новый, неизмеримый, никому доселе неведомый простор для воздействия на *tabula rasa* ребенка. Метод в то же время железной уздой удерживает воображение от опасных блужданий, приковывая его к формам по существу математическим, которые, подобно извечно незыблемым утесам, преграждают путь опасным уклонениям силы воображения. Таким образом, он ведет ребенка к истине и ни к чему иному, кроме нее, привести не может.

Подобно тому как метод использует изначальный материал всякого образования — время и пространство — в качестве основного средства, чтобы привести людей к четким понятиям, т. е. к истине, он в тех же целях использует великую особенность человеческого рода — язык. Как при сообщении понятий числа и формы, так и при обучении языку метод исходит из того принципа, что *необходимо отложить на возможно более поздний срок применение всех искусственных приемов обучения*. <...> Придерживаясь этого принципа и в преподавании родного языка, метод, совершенно отбрасывая в сторону книжный язык, дает возможность ребенку обучаться речи, следуя по пути, по которому ведет человеческий род природы, когда она развивает в человеке это его важнейшее свойство — дар речи. Язык, правда, по самой своей природе не может вечно подчиняться законам педагогического искусства, базирующегося на математических принципах. Но самое существенное свойство педагогического приема, который вытекает из подобных воззрений и принципов, таково, что оно приносит этот свой дух во все остальные связанные с ним средства обучения. Природа его такова, что он оказывает решающее влияние не только на подчиненные ему, но и на самостоятельно существующие рядом с ним приемы обучения.

В части обучения родному языку метод является по существу не чем иным, как последовательным рядом искусственных приемов, обеспечивающих повторение индивидом того же пути, по которому шло естественное развитие речи у всего человеческого рода. При обучении родному языку, точно так же как и при обучении числу и форме, метод, по существу, является во всех случаях не чем иным, как закреплением единства чувственного образа единичного предмета с его наименованием. Придерживаясь этого закрепления, единичного в познании ребенка как в чувственном восприятии, так и в наименовании его (опять-таки точно так же, как и при обучении понятиям о числе и форме), метод без всяких перерывов переходит от ближайшего к ребенку предмета ко все более от него удаленным, каждый раз выискивая среди более удаленных предметов только тот, который больше всего схож и всего ближе по своим признакам к предыдущему.

Результаты применения метода очень значительны. Метод, с одной стороны, сохраняет во всей могучей силе естественный ход развития сознания человека; с другой стороны, подкрепляет его всеми средствами, которые дает ему в руки педагогическое искусство. При этом (преимущественно при помощи результатов, которые приносит применение квадрата как исходной формы всех понятий о соотношении числа и меры) он достигает того, что закладывает в самом сознании ребенка основу для более отвлеченных и общих понятий о всех соотношениях числа и меры еще задолго до того, как окажется возможным подвести ребенка к употреблению условных обозначений числа и меры. <...>

Таким образом, благодаря отказу от употребления книжного языка в обучении ребенка и возврату на тот путь, по которому шло естественное формирование речи в природных условиях, благодаря прочному закреплению за каждым словом наглядного предмета содержания, которое и легло в свое время в основу этого слова, метод достигает того, что ребенок уже с первых шагов обучения родному языку не только подходит к границам всех знаний, но углубляется в самое существо их. Метод добивается того, что ребенок, находясь еще в том возрасте, когда о собственно научном руководстве не может быть и речи, когда он пользуется своим родным языком не как сформировавшимся, а весь еще живет в предметных зрительных восприятиях, только постепенно сам по себе подымается к познанию этого языка именно в тех рамках, в которых сама природа вела человеческий род к окончательному формированию человеческой речи. <...>

Человеку необходимо не только *знать* истину, но он должен еще *быть* в состоянии делать то, что является *правильным*, и *желать*, делать это.

Этот неопровержимый принцип делит элементарное образование людей в основном на три части:

1. Элементарное интеллектуальное образование, целью которого является правильное, всестороннее и гармоническое развитие умственных задатков человека, обеспечивающее ему интеллектуальную самостоятельность, и привитие определенных развитых интеллектуальных навыков.

2. Физическое элементарное образование, целью которого является правильное гармоническое развитие физических задатков человека, дающее человеку спокойствие и физическую самостоятельность, и привитие ему хороших физических навыков.

3. Нравственное элементарное образование, целью которого является правильное всестороннее и гармоническое развитие нравственных задатков человека, необходимо ему для обеспечения самостоятельности нравственных суждений, и привитие ему определенных нравственных навыков. <...>

Только объединением принципов и приемов в совместном развитии этих троякого рода задатков человека можно добиться воспитания цельной натуры, без принижения ее в угоду развития то одних только умственных, то одних только нравственных или физических задатков до уровня шарлатана, выючного животного или хищного насильника. <...>

Величие идеи элементарного образования состоит в гармоническом развитии всех сил, но с тем чтобы их использование было обязательно подчинено потребностям, вытекающим из положения данного индивидуума в обществе. Элементарно развитый в физическом отношении человек должен обязательно быть воспитан в гармонии с его общественным положением, иными словами — в гармонии с самим собой. <...>

Чувства, благодаря которым появляются первые чувственные ростки нравственности у людей, являются основным фундаментом нашего внутреннего созерцания. Поэтому элементарное воспитание чувств любви, признательности в доверии является одновременно и элементарным воспитанием нашего внутреннего созерцания, и элементарное воспитание внутреннего созерцания является не чем иным, как элементарным воспитанием нравственности, которая в своем существе покоится на тех же законах чувственной природы, на которых построена и вся основа интеллектуального и физического элементарного образования.

Подобно тому, как при интеллектуальном элементарном образовании чувственное восприятие предмета должно быть налицо в сознании ребенка до того, как он научится произносить слово, обозначающее этот предмет, так же точно и чувства, составляющие чувственную основу всех нравственных понятий в душе ребенка, должны уже быть в ней налицо, прежде чем слова, обозначающие их, будут ему вложены в уста.

Между тем объем чувственных основ нравственности выходит за пределы чувств любви, признательности и доверия.

Чувства порядка, гармонии, красоты и покоя также составляют чувственную основу нравственности; при элементарном воспитании нравственности они должны подчиняться тем же самым законам, которым должны подчиняться все чувственные впечатления, и в той мере, в какой они являются основным фундаментом в воспитании человека. <...>

В целом наша нравственность заключается в совершенном познании добра, в совершенном умении и желании творить добро. <...>

Не при помощи нашего интеллектуального развития, так же как и не при помощи элементарного физического развития, достигаем мы внутрен-

него единства с самими собой и согласия со всей окружающей природой. Нет! Только при помощи любви, признательности и доверия, при помощи очарования красоты, чувства гармонии и душевного покоя могу я как в физическом, так и в интеллектуальном и моральном отношении достигнуть внутреннего равновесия. <...>

Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. — М., 1988.

Лебединая песня

ПРЕДИСЛОВИЕ

Полвека я неустанно действовал, стремясь, насколько это было в моих возможностях, упростить средства обучения народа, в особенности их исходные начала. Я стремился внести свою лепту, помогая приблизить эти средства к пути, которым идет сама природа, развивая и совершенствуя силы человеческой природы. Все время я с огромным рвением трудился для достижения этой конечной цели, но, разумеется, брался за многое и многое делал очень неискусно, чем и навлек на себя бесконечные страдания. До сих пор я, однако, переносил их со стойким терпением, ни разу не отказавшись от серьезного стремления к своей цели. <...>

Идея элементарного образования, теоретическому и практическому разъяснению которой я отдал большую часть своих зрелых лет, идея, мне самому в большей или меньшей степени понятная во всем ее объеме, есть не что иное, как идея природосообразного развития и формирования задатков и сил человеческого рода.

Любое одностороннее развитие одной из наших сил — не истинное, не природосообразное развитие; оно лишь кажущееся образование, ... а не само образование.

Истинное природосообразное образование по самой своей сути вызывает стремление к совершенству, стремление к совершенствованию человеческих сил. Односторонность же развития этих сил по самой своей сути ведет к подрыву, к разложению и в конце концов к гибели той совокупности сил человеческой природы, из которой и может только истинно и природосообразно возникнуть это стремление.

Если человек допускает это в отношении образования, то, в каком бы это ни происходило направлении, оно приводит к формированию каких-то полулюдей, в которых нет ничего хорошего. <...>

Но каждая из этих отдельных сил развивается природосообразно главным образом только посредством упражнения...

Каким бы священным и божественным в своих основах ни был ход природы в развитии рода человеческого, но, предоставленный самому себе, он первоначально носит чисто животный характер. Человечество должно

позаботиться о том, чтобы оживить ход природы, внеся в него человеческое и божественное начала. В этом цель идеи элементарного образования, в этом цель благочестия и мудрости.

Умственное развитие и зависящая от него культура человечества требуют *постоянного* совершенствования логических средств искусства в целях природосообразного развития наших мыслительных способностей, наших способностей к исследованию и суждению, до осознания и использования которых человеческий род возвысился с давних пор. Эти средства по своему существу и во всем своем объеме исходят из присущей нам способности свободно и самостоятельно сопоставлять, различать и сравнивать предметы, ясно осознанные нами самими через чувственное восприятие, т. е. логически их рассматривать и логически их обрабатывать, тем самым позволяя нам подняться до развитой человеческой способности к суждению.

Одним из важнейших стремлений идеи элементарного образования является исследование сущности этих *средств искусства*, возвышающих мыслительные способности человека до развитой способности к суждению, и их усовершенствование, чтобы эти средства стали во всем пригодны и общеприменимы. И так как способность логически обрабатывать предметы, отчетливо осознанные через чувственное восприятие, несомненно, прежде всего и природосообразно побуждается и поощряется развитой способностью считать и измерять, то ясно, что наилучшее средство для достижения этой важной цели образования надо усмотреть в упрощенной обработке *обучения числу и форме*. Ясно также, почему идея элементарного образования признает психологически обоснованное и упрощенное обучение числу и форме в сочетании со столь же упрощенным обучением языку глубочайшей, самой действенной и самой широкой основой природосообразного формирования в процессе обучения мыслительных способностей человека и почему она требует такого обучения. <...>

Элементарное формирование способностей к мастерству (профессиональные умения нужно рассматривать лишь как специальное приложение этих способностей соответственно сословному положению и обстоятельствам жизни каждого отдельного индивидуума) покоится, таким образом, на двух различных по своему существу основах. Его *природосообразные средства* исходят из оживления и совершенствования двух отличных друг от друга основных сил — *духовной и физической*. Но лишь благодаря общему, с ними связанному оживлению и совершенствованию трех основных сил культуры человечества эти средства становятся средствами истинного образования, или, что то же самое, настоящими и природосообразными средствами образования для той *человеческой сущности*, что заложена в нашей природе.

Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М., 1988. — С. 356—391.

Рекомендуемая литература

1. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Под ред. К. И. Салимовой. — М., 1988. — Ч. 1.

2. *Песталоцци И. Г.* Лингард и Гертруда. Письмо другу о пребывании в Станце. Метод. Памятная записка Песталоцци. Как Гертруда воспитывает своих детей. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. Лебединая песня // Пед. соч.: В 2 т. — М., 1982.

3. *Пинкевич А. П.* И. Г. Песталоцци. — М., 1933. — (Сер. Жизнь замечательных людей. Вып. V—VI).

9. РАЗВИТИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В МОСКОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕ XVII в.

Социокультурная ситуация и братские школы в первой половине XVII в. • Школы второй половины XVII в. • Учебные книги • Развитие педагогической мысли

Социокультурная ситуация в России XVII в. характеризовалась достаточно быстрым экономическим развитием, политической централизацией государства вокруг Москвы, ростом его могущества. В 1654 г. произошло воссоединение Украины с Россией. Расширялись торговые связи как внутри страны, так и вне ее, укреплялись международные связи. Русские мореходы и землепроходцы сделали несколько важных географических открытий.

В этот период происходил постепенный прогресс в социальной и культурной жизни общества. Развитие промышленности выявило отсутствие в достаточном количестве образованных отечественных специалистов, владеющих основами наук и языков. В этих условиях остро обозначилась проблема подготовки грамотных людей, знакомых с западноевропейской наукой, техникой, культурой. Несмотря на смуту, семибоярщину, междуцарствие начала века, в обществе формировалась ориентация на образование. Этому способствовали как развитие книгопечатания, так и активная деятельность *братских школ* Юго-Западной Руси (Львов, Брест, Луцк, Минск, Могилев), которые развивали и обогащали образовательные традиции, оригинально строили процесс обучения.

В братских школах начала XVII в. обучались дети различных слоев городского населения. Наиболее типичные характеристики этих школ отражены в Уставах *Луцкой школы* (1620, 1624). В них регламентировалась работа школ и закладывались многие перспективные педагогические идеи, которые впоследствии были развиты отечественной педагогикой XVIII и XIX вв. Авторы Уставов считали главным лицом школы учителя. Именно к нему предъявлялись особые требования: он должен быть «благочестив, рассудителен, сми-

ренномудр, кроток, воздержлив, не пьяница, не блудлив, не лихоимец, не гневлив, не завистлив, не смехотворец, не сквернослов, не чародей, не басносказатель, не пособник ересей». Устав устанавливал главное требование к профессиональным качествам учителя: «Учитель должен и учить и любить детей всех одинаково, как сыновей богатых, так и сирот убогих и тех, которые ходят по улицам, прося пропитания. Учить их, сколько кто по силам научиться может, только не старательнее об одних, нежели о других. Ибо сказано: “просящему у тебя дай, а хотящему у тебя взяти не отвори”. И еще: “Бог хочет всем спастися и в разум истины прийти”». Устав предоставлял учителю право наказывать учеников, но «не тирански, а наставнически не сверх меры, а по силам, не с буйством, а кротко и тихо».

Устав Луцкой школы выполнял главное свое предназначение — он регламентировал и организовывал ее работу. Ученики должны были приходиться на занятия в строго определенное время. Если ученик отсутствовал на занятиях, то учитель присылал к нему домой другого ученика узнать «не занялся ли где игрою, не заленился ли дома, не спал ли сверх меры и потому не пришел в школу». Каждый ученик должен сидеть «на своем определенном месте, назначенном по успехам. Кто больше будет знать, должен сидеть выше, хотя бы и весьма был беден; а кто меньше будет знать, должен сидеть на низшем месте». «Богатые перед убогими в школе ничем не могут быть выше, как только наукою». Приходя в школу утром, каждый ученик должен показать и рассказать учителю выполненное домашнее задание. Только после этого начинались занятия в классе. После обеда старшие ученики самостоятельно списывали по таблице свои уроки, а младшим задания записывал учитель. Выполнив дома уроки, учащиеся обязаны были прочитать их родителям, рассказать выполненное. По субботам повторялось изученное за неделю.

Ученики в братских школах делились на три группы (подобно классам): одни учились распознавать буквы и складывать, другие учились читать и выучивали разные уроки наизусть, третьи учились объяснять и понимать прочитанное (§ 9).

Устав регламентировал содержание обучения: ученик должен читать и писать из Евангелия, из книг апостольских, из пророков, из «святых отцов», но также и «от философов, поэтов, историков и прочая» (§ 12). В заключительной части Устава 1624 г. более подробно описывалась программа обучения: «Школы словенской учение начинается так — сперва научаются складывать буквы, потом обучаются грамматике, притом учатся церковному порядку, чтению, пению. Так же приучаются, чтоб дети один другого спрашивали по-гречески, а отвечали по-словенски, а также спрашивали по-словенски, а отвечали на простом языке. Дети должны между собою разговаривать не только на простом языке, но и по-сло-

венски и по-гречески. Некоторые даже приступают к высшим наукам — диалектике и риторике».

Особое внимание в школе уделялось воспитанию у учеников нравственности, так как ребенок «ничему другому учиться не будет, кроме наук и добродетелей». Дети не должны читать вредных книг, обязаны вести себя образцово. «Никто (из учеников) не должен ходить ни на какие неприличные собрания или пирушки и иметь общение или товарищество с теми, кто тому предан; ибо человек с преподобными преподобен бывает, так со строптивыми развращается».

Устав требовал от учеников уважения старших, достойных людей, как духовного звания, так и светских, «открывая перед ними голову и отдавая поклон». Ученики должны были бережно относиться к монастырям, кладбищам, училищам. Находясь рядом с ними, необходимо было «воздерживаться от лишних поступков, непристойных слов и нескромных шуток». По субботам учитель проводил нравственно-назидательные беседы, а в воскресенье и праздничные дни рассказывал о значении торжественного дня (§ 13 и 14).

Братские школы были оригинальны как по форме, так и по содержанию своей деятельности. Они предложили новую организацию школы, новую методику обучения в ней, составляли и издавали учебники. Братские школы были передовыми для своего времени образовательными учреждениями. Теоретические положения Луцких Уставов 1620 и 1624 гг. были выдвинуты и апробированы в конце XVI и в самом начале XVII вв., значительно раньше появления работы Я. А. Коменского «Великая дидактика».

Велико влияние братских школ Юго-Западной Руси на развитие просвещения в Московском государстве. Они дали целый ряд выдающихся деятелей отечественного образования, подготовили образцы учебников, выдвинули интересные педагогические идеи.

В Киеве на основе одной из братских школ в 1631 г. Петр Могила организовал коллегию, которая впоследствии была названа Киево-Могилянской академией. В четырех низших классах ее преподавались латинский, славянский, греческий, польский языки (чтение, письмо, грамматика), катехизис, арифметика, пение и музыка. В двух средних классах изучались поэзия (пиитика) и риторика, а в двух старших классах — философия (по Аристотелю — диалектика, логика, физика, метафизика, этика) и богословие. Данный круг наук был типичен для западноевропейских средних и высших учебных заведений. В академию принимались представители всех сословий, при этом число светских учеников могло превышать число духовных.

Киево-Могилянская академия представляла собой крупнейший образовательный центр Юго-Западной Руси XVII—XVIII вв. Ее де-

тельность способствовала появлению коллегий в Харькове, Чернигове. Именно из этой академии распространялась учебная литература как духовного, так и светского содержания. Из стен академии вышли ученые монахи Епифаний Славинецкий и Арсений Сатановский, а также Симеон Полоцкий, Феофан Прокопович и другие. Работа академии способствовала возникновению в конце XVII в. греко-латинских школ в Московской Руси и прежде всего Славяно-греко-латинской академии в Москве. Достаточно широко использовал выпускников академии Петр I, направлял их ректорами и преподавателями организующихся духовных семинарий.

Социокультурная ситуация второй половины XVII в. способствовала развитию образования в Московском государстве. Появление новых железодельных, оружейных заводов, фабрик, мануфактур потребовало грамотных рабочих. Именно в этот период приглашались иностранные специалисты для решения экономических, военных, научных проблем страны. Они несли с собой свой язык, культуру. Усиление роли государства одновременно ослабляло монополию церкви в области воспитания и образования.

Обучение латинскому и греческому языкам началось, как полагают историки педагогики (Е. Н. Медынский), в частном порядке. Организовывались *единичные греко-латинские школы*, инициаторами которых явились представители Византии и Украины. Так, в третьей книге «Путешествие Олеария» (изд. 2-е, 1653 г.) в 22 главе «О русском письме, языке и училищах» зафиксировано, что в русских училищах обучают читать и писать только по-русски, но «к немалому удивлению надо заметить, что по распоряжению патриарха и великого князя русское юношество начинают обучать греческому и латинскому языкам. Для этого близ патриаршего дома учреждена уже латинская и греческая школа, которой заведует и управляет один грек по имени Арсений». Зафиксированным является исторический факт об открытии боярином Федором Ртищевым в 1649 г. в Андреевском монастыре училища, где около 30 киевских монахов преподавали греческую и латинскую грамматику, риторику и философию. В это же время Епифаний Славинецкий, вызванный в Москву для перевода книг с греческого на русский, организовал школу в Чудовом монастыре.

В 1665 г. Симеон Полоцкий учредил *школу для грамматического учения* латинскому языку. В Спасском монастыре за Иконным рядом. В связи с этим она получила название Заиконоспасской школы. По тем временам подобные школы оценивались как школы повышенного уровня. В Заиконоспасской школе обучались молодые люди из приказа тайных дел. Преподавание строилось по подобию Киево-Могилянской академии: латинский язык, грамматика, пиитика, риторика. Латинский язык являлся языком торго-

вых сделок, международных отношений, научных исследований. После смерти Симеона Полоцкого во главе школы был поставлен его ученик Сильвестр Медведев, который начал преподавать в ней «грамоту словенского учения и латыни». В 1681 г. по желанию царя Федора Алексеевича при синодальной типографии создано *Типографское училище* противоположного другим школам греческого направления. «В 1684 г. в школе насчитывался 191 ученик, из которых 28 занимались греческим языком. В 1685 г. эти цифры выросли соответственно до 233 и 67. Греческий язык изучали в старшем классе: осваивали умение читать и понимать тексты, усердно прорабатывали грамматику. В дальнейшем типографское училище слилось со Славяно-греко-латинской академией» [2, с. 162].

В 1687 г. открылась *Славяно-греко-латинская академия* в Москве. Идею создания академии высказал писатель и педагог Симеон Полоцкий, который в 1682 г. подготовил интересный документ «Привилею». В нем он описал проект открытия академии. Цель ее С. Полоцкий видел в подготовке грамотных людей, необходимых для государственной и церковной службы. Он полагал, что академия должна выполнять не только образовательные, но и идеологические функции, охраняя православные каноны, борясь с ересью.

При открытии число обучающихся в академии составляло 99 человек, из них 23 — в подготовительном отделении. При организации академии обучение было организовано на греческом языке, позднее ввели латинский язык. Работа академии была устроена по опыту Киево-Могилянской академии и в ней функционировало восемь классов: фара, где учили читать и писать на греческом и латинском языках; инфима, где изучались основания грамматики, грамматика, синтаксис, пиитика, риторика, философия и богословие. Существовал также подготовительный класс, в котором обучали азбуке, чтению часослова, псалтыри и письму.

Срок обучения в каждом классе определялся успехами ученика. Исторические документы зафиксировали факт пребывания обучающихся в академии по 15—20 лет. Практически из академии никого не исключали. Особое место в процессе обучения занимали диспуты, которые устраивались в классах еженедельно, а на старшей ступени внедрялись публичные диспуты, проводившиеся два раза в год (зимой и весной перед каникулами, заменяя экзамены). В начале XVIII в. в академии изучались не только классические языки, философия, богословие, но также арифметика, немецкий и французский языки, медицина.

Ведущими преподавателями академии в течение семи лет были братья Иоаникий и Сафроний Лихуды. Они вели многогранную деятельность: преподавали латинский язык, риторiku, логику, физику по Аристотелю; составляли учебные пособия по различным предметам.

«С учреждением академии было запрещено обучение дома, без разрешения академии, языкам греческому, польскому, латинскому и другим. Это было вызвано опасением, как бы домашние учителя, особенно иностранные и иноверные, не выступили против православной веры. Виновные в нарушении этого приказа подвергались конфискации имущества. Начальство и учителя академии обязывались зорко следить за теми, кто позволит себе какие-либо отступления от православной веры. Иноверцев, принявших православную веру, в случае, если они “не в целости держали православие”, в “дальние наши грады, на Терек и в Сибирь” ссылали. Члены академии должны были также следить за тем, чтобы ни у духовных, ни у мирян не было в домах запрещенных “богохульных” книг, “волшебных, чародейных и гадательных”. Такие книги следовало сжигать. Православный, прибывший в Россию из другой страны, в случае перемены веры, подлежал сожжению. Оберегать православную веру, как зеницу ока, — вот задача академии, “страшного инквизиционного трибунала”» [2, с. 208].

К началу XVIII в. академия достигла достаточно высокого уровня развития. Фактически она являлась в конце XVII в. единственным высшим учебным заведением в Московском государстве. Многие из ее выпускников продолжали обучение в университете при Академии наук, учрежденном в 1724 г. В академии обучались будущий первый академик М. В. Ломоносов, писатель А. Д. Кантемир, архитектор В. И. Баженов и другие. Выпускники академии явились основой для зарождения российской интеллигенции, ядром интеллектуального потенциала общества, способствовавшего проведению петровских реформ. Позднее, в начале XIX в., она превратилась в духовную академию.

В целом на протяжении XVII в. учебное дело в стране приобретало более упорядоченный характер. Происходила определенная эволюция в организации образования: от мастеров грамоты и домашнего обучения к созданию греко-латинских школ, а затем и школ повышенного уровня. Вершиной века явилась организация первой высшей школы — Славяно-греко-латинской академии. Однако широкого распространения общеобразовательных школ в этот период не произошло. Отсутствовала целенаправленная государственная политика в области образования. Содержание образования носило церковно-религиозный характер, поскольку грамоте и письму учились по богослужебным книгам. Обучение было одинаковым для всех и осуществлялось на основе свободного договора родителей и учителей. В этот период отсутствовала специальная подготовка учителей. Знания учителя были ненамного больше знаний самих учеников. Наиболее подготовленными для педагогической деятельности являлись выпускники Киево-Могилянской и Славяно-греко-латинской академий. Как свидетельствуют архивные

материалы, их было немного, но они оказывали особое влияние на социально-культурную среду регионов, привозили с собой книги как религиозного, так и светского содержания. Учителями выступали представители белого и черного духовенства, светские лица — мастера грамоты. Для духовных лиц учительская работа была второстепенной. От учителя требовались некоторые знания, но не умение учить. Поскольку обучение преследовало религиозно-церковные цели, то, естественно, что духовенство и занималось обучением детей. Мастера грамоты обычно были помощниками дьячка, готовящимися занять духовную должность. «Если же они к этому не стремились, то обыкновенно занятия учительством не составляли всей их профессии, а были только дополнительными к какой-либо другой — земледельческой, промысловой и т. п. Самые термины: учитель, педагог еще не были употребительны. В XVIII в. в Москву прибыл учитель по профессии, грек Венедикт, и предложил свои услуги, назвав себя учителем. Ему внушительно ответили, что таланты даются от Бога, что никто не должен сам величать себя учителем, и особенно это дерзко и неприлично младшему пред патриархом» [4, с. 150—151].

Увеличение числа школ различных типов, распространение грамотности среди населения определило появление *специальных учебных книг: букварей и азбук*. Самые первые из них не сохранились. Именно XVII в. оставил нам достаточно большое количество учебных книг как письменных, так и печатных. Письменные фактически представляли собой каллиграфические азбуки или прописи, где помещались образцы прописных и строчных букв. Выполнены они были красиво, искусно, с рисунками узоров, травы, птиц. «Азбуки начинались с алфавита, который был написан тройко: последовательно от *а* до *птицы*, затем обратно от *птицы* до *а*, затем вразбивку. После этого следовали дву- и трехсложные слоги на все буквы азбуки (например, *ба, ва, бе, ве, бла, вла* и т. д.). Далее дается азбука с названием букв (*аз, буки, веди* и т. д.), затем числа (буквы, соответствующие числам), знаки подстрочные и надстрочные. Для первого чтения служат глаголы, спрягаемые в различных временах, на все буквы алфавита, например, *а — алчу, алчеши, алчет* и т. д.; *б — буду, будети* и т. д.; *в — вразумляю* и т. д. Потом учащийся должен приступить к изучению толковой азбуки, на каждую букву алфавита дана религиозная сентенция, например, следующего типа:

Т — тернов венец возложили на мя;

Ф — фарисее же возопиша: возьми, возьми, распни его» [6, с. 25].

Характер древнерусской методики обучения грамоте был таков, что нельзя было выучиться читать, не выучив вместе с тем наизусть и всего содержания азбуки; этому способствовало непрестанное повторение, без которого нельзя было и заглянуть в но-

вую страницу. Ученье происходило обыкновенно вслух и нареспев, как следовало читать во время церковной службы. Тот же характер учения с твердым заучиванием наизусть переходит с азбуки на *Часослов* и *Псалтырь*. Дети обыкновенно так выучивали эти книги, что могли свободно читать их наизусть. Учителям рекомендовалось обучать детей грамоте «неспешно, чисто и прямо по существу».

По подобной же методике обучались и царские дети. В учителя им выбирали людей скромных и религиозно-нравственных. Царевен обучали учительницы-мастерицы, которые состояли в дворцовом штате и получали «жалованья в год восемь рублей и кормовых по шесть денег в день».

Первой печатной азбукой является *букварь Василия Бурцова*, вышедший в 1634 г. в Москве. Он был очень быстро реализован и в 1637 г. вышло его второе издание. В нем, как в «Домострое» и «Златоусте», проводилась мысль о необходимости и неизбежности наказания в процессе обучения.

Азбука Бурцова открывалась изображением училища, где один из учащихся стоит на коленях перед учителем, готовым наказать его розгой. Эта книга пользовалась успехом и в XVIII в.

В 1679 г. в Дворцовой типографии была напечатана азбука, в которой поместили довольно разнообразный материал для чтения. Некоторые историки педагогики считали, что в XVII в. было издано свыше 10 печатных букварей. Особенно выделяется *букварь «Славяно-российских письмен» Кариона Истомина* 1694 г. Его отличало то, что сверх уставных и скорописных славянских букв приведены греческий, латинский и польский алфавиты. Букварь Истомина представлял собой наглядную азбуку, поскольку для облегчения усвоения букв он ввел картинки. Это было новым словом в отечественных педагогических и методических исканиях данной эпохи. «Под всяким письмом, — писал Истомин, — ради любезного созерцания отрочам учащимся предложены виды во удобное на складе, да что видит сие и назовет». Эта книга явилась прообразом будущих русских букварей с картинками.

Азбуки XVII в. ориентировали учителей на использование звукового метода обучения грамоте. Кроме того, достижением педагогической практики явилось сочетание обучения чтению с обучением письму.

В XVII в. издавались также *потешные учебные книги*, которые не сохранились до нашего времени. Существует лишь описание подобной книги 1664 г., подготовленной для одиннадцатилетнего сына царя Алексея Михайловича Алексея Алексеевича. По этой книге ребенок мог познакомиться с рисунками, изображающими битвы, вооружение, охоту, различные виды труда, торговли, производства и т. д. Он видел и реальные, но необычные картинки,

например, «араплинин на верблюде, араплинин на слоне, верблюд с вьюком» и т. д.

Естественно, что подобные книги были редки и доступны для детей социальной верхушки. Однако сам факт их появления следует считать определенным педагогическим прогрессом.

Наряду с букварями в XVII в. появляются *азбуковники* — книги научного содержания, как своеобразный вариант энциклопедии. В них публиковались правила для учащихся и учителей, образцы написания писем к высшим лицам и благодетелям, сведения из грамматики и т. д. Важной частью содержания азбуковников были указания на способ обучения юношества, школьную дисциплину, на школьные порядки, на правила поведения учащихся дома, в школе, в церкви и на улице. «Егда учитель отпустит вас в подобное время, со всяким смирением до дому своему идите; шуток и кощунств, пхания же друг друга и биения и резвого бегания, и каменвержения и всяких неподобных детских глумлений да не водворится в вас: творят бо таковая несть от овец моих, но от непотребных и смрадных козлищ, любящих стропотное хождение от них же им бывает падение и сокрушение». Правила поведения, имеющиеся в азбуковниках, свидетельствуют, что школьная дисциплина была тесно связана с учением о вере, хождение в церковь вменялось в непрременную обязанность учащимся: «се бо есть ваше детское в школе учащихся дело, паче же совершенных в возрасте» [15*, с. 16]. Приходя в школу, учащиеся отвечали свой урок учителю и принимались за изучение нового до самого вечернего песнопения с тем, чтобы на другой день знать выученное и ответить его учителю. После общей молитвы ученики занимали назначенные им места, причем, как видно из азбуковников, садились по успехам и своему поведению, т. е. каждый занимал место по заслугам и с разрешения учителя (М. И. Демков). Азбуковники рекомендовали учащимся аккуратно обращаться с книгами, не класть руки на книги, соблюдать тишину и порядок в школе, не воровать, вежливо обращаться с одноклассниками. Азбуковники не обходили вопрос и о наказании нерадивых и ленивых учеников. В числе наказаний, кроме розг и лозы, есть упоминание о лишении ленивого обеда.

Азбуковник обозначил и положение учителя в XVII в. В материальном положении он зависел от родителей учащихся. Учителя испытывали нужду в самом необходимом, ученики обязаны были кормить их. В азбуковниках было написано так: «Честь достойную учителю воздайте и от домов своих брашна и пития ему приносите».

Как показывает анализ азбуковников, учитель подбирал в качестве помощников лучших учеников, которых называли старостами. Главная их функция заключалась в наблюдении за поведе-

нием товарищей при отсутствии учителя, а в случае беспорядков старосты имели право наказывать виноватых по своему усмотрению.

Выучив школьные правила, дети переходили к освоению других сведений, имеющихся в азбуковнике. Там были статьи как по философии, истории, так и по грамматике, арифметике, риторике, астрономии, естествознанию, диалектике. В них отражались как фантастические сведения, так и имевшиеся тогда научные данные. Так, например, в азбуковнике можно было прочесть следующее: «Земля. Земля не четверугольна, не треугольна и не кругла, а устроена наподобие яйца... Гром и молния. Гром бывает сперва, а молния после; мы же сперва видим молнию, а потом слышим гром, — это потому, что зрение наше более быстро и человек видит то, что хочет, без всякого промедления, поэтому глаз сейчас же видит молнию. Слух же воспринимает медленно и не сразу слышит звук грома и слышит его после молнии. То же можно заметить, когда рубят дрова. Если рубящий далеко от нас, то мы видим как топор ударяет по дереву, стука же не слышим, а спустя некоторое время слышим и стук...».

Азбуковники, содержащие естественно-научные сведения, рассматриваются историками педагогики не только как книги для чтения, справочники, но и как учебники, имеющие новые знания, отличающиеся от традиционного мировоззрения. Азбуковники оказали значительное влияние на развитие содержания образования.

Особо выделяются *учебные книги XVII в. по грамматике*. В 1618 г. в Вильно издается *грамматика Мелетия Смотрицкого*. В Москве она была опубликована в 1648 г. В ней грамматика определялась как «известное художество благо глаголити и писать учащее». Грамматика подразделялась на части: орфография («учит прямо писати и в речениях прямо ударяти»); этимология («учит речения своя им части точно возносити»); синтаксис («учит слова сложне сочиняти»); просодия («учит метром или мерою количества стихи слагати»).

В этой грамматике впервые устанавливались правила употребления прописных букв в собственных именах, в начале стихов, в титулах, для обозначения «художеств» (например, Грамматика, Логика и т. п.), частей речи; определились понятия сложения и спряжения; регламентировалось употребление знаков препинания.

Грамматика Мелетия Смотрицкого была замечательным учебником, в течение двух веков определявшим содержание обучения русскому языку.

В XVII в. в методическом плане менее всего было оснащено преподавание арифметики: счет редко входил в круг обучения в начальных школах. Первые книги, как рукописные, так и печатные,

были рассчитаны на взрослых, которые испытывали потребность в математических знаниях. Об этом свидетельствует название руководства, изданного в Москве в 1682 г.: «Считание удобное, которым всякий человек купующий или продающий зело удобно изыскати может число всякия вещи».

XVII век ознаменован появлением общественного интереса к проблемам образования и воспитания. Подтверждением этого служит деятельность Кариона Истомина, братьев Лихудов, Епифания Славинецкого, Симеона Полоцкого, Сильвестра Медведева и др.

Карион Истомин (1650—1717) (Биографические данные составлены Е. Н. Дзюба). Видный деятель просвещения, составитель первого в России иллюстрированного букваря, поэт, переводчик. Окончил Славяно-греко-латинскую академию. Преподавал греческий язык в Типографской школе при Московском печатном дворе. Карион Истомин был близок с Симеоном Полоцким, Сильвестром Медведевым, поддерживал их идеи о реорганизации школьного дела, о введении в содержание образования так называемых свободных наук — грамматики, диалектики, риторики, арифметики, геометрии, астрономии и музыки. Он явился автором рукописной грамматики, сочинения морально-дидактического характера «Домострой» (1696) о правилах поведения детей в семье, в школе, а также «Книги вразумления» (1683) нравственно-религиозного характера. Карион Истомин поддерживал идею создания высшей школы по типу Славяно-греко-латинской академии. После 1701 г. жил в Новгороде, преподавал в школе греческий и латинский языки.

Василий Федорович Бурцов-Протопопов (гг. рождения и смерти неизвестны). Он был автором и издателем первых в Русском государстве книг светского содержания [3*, с. 258—259]. В 1634 г. на Московском печатном дворе издана его «Азбука». В 1637 г. она переиздана. Бурцов выпустил 17 книг, которые имели огромный для того времени тираж — около 3 тысяч. Среди них следует выделить «Апостол» (1635), «Псалтырь» (1636), «Часослов» (1637). Работы Бурцова светского плана были направлены на развитие просвещения в стране.

Епифаний Славинецкий (год рождения неизвестен — 1675) [3*, с. 314]. Он окончил Киевскую братскую школу, продолжил обучение за границей (возможно, в Краковском университете). С 1642 по 1649 г. работал в Киевской братской школе преподавателем греческого и латинского языков. В 1649 г. Е. Славинецкий приглашается в Москву «для научения детей славяно-российского народа еллинской науке». Занимаясь педагогической деятельностью, он обращал особое внимание на разработку теоретических проблем воспитания. Он напечатал «Краткий латино-славянский словарь»,

«Лексикон греко-славяно-латинский», «Рассуждения об учении греческому языку». Одним из самых популярных сочинений его является «Гражданство обычаев детских», где он сформулировал 164 правила поведения детей в семье, школе, на улице и т. д. На русский язык он перевел курс анатомии А. Везалия «Зерцало всей вселенной», где защищал гелиоцентрическую систему Николая Коперника. Современники считали его «известным испытателем и искуснейшим рассудителем не токмо грамматики и риторики, но и философии и самые филологии».

Симеон Полоцкий (1629—1680) (Самуил Емельянович Петровский-Ситнианович) [3*, с. 330—331]. Крупнейший общественный деятель и просветитель XVII в. Родился в Полоцке. В 1651 г. окончил Киевскую братскую коллегию, в которой учился 14 лет. В 1656 г. принял монашество и несколько лет проработал учителем в Полоцкой братской школе. В 1664 г. он приехал в Москву, где в Заиконоспасском монастыре обучал подьячих из тайного приказа латинскому языку. Вокруг него сплотились такие образованные люди, как Сильвестр Медведев, Василий Репский, Семен и Илья Казанцевы и др. С 1667 г. Полоцкий становится учителем детей царя Алексея Михайловича — Алексея, Федора и Софьи, а с 1679 г. наблюдал за воспитанием Петра I. Он призывал к расширению просвещения через организацию школ при монастырях, церквях, где можно было обучать детей славянскому, греческому и латинскому языкам. Полоцкий был сторонником создания в Москве высшего учебного заведения, составил примерный учебный план, в котором были представлены не только языки, но и философия, богословие и другие науки. Полоцкий написал свыше 200 проповедей, которые были напечатаны в сборниках «Вечеря душевная» и «Обед душевный». В 1687 г. он составил «Вертоград многоцветный», многие стихи которого посвящались вопросам воспитания и обучения. Полоцкий — автор «Букваря языка словенска» (1679). Он скончался 25 августа 1680 г. После смерти его произведения были подвергнуты критике и даже преданы анафеме из-за того, что он опирался на «еретическое» учение шотландского философа Дунса Скотта. Историки педагогики оценивают Полоцкого как страстного просветителя, педагога, инициатора развития школьного образования, в наследии которого много интересного и поучительного.

Сильвестр Медведев (Семен Агафонович) (1641—1691), поэт, ученый, яркий представитель просвещения XVII в. Он учился в школе при Заиконоспасском монастыре, работал с 1678 г. справщиком печатного двора. Медведев был сторонником широкого использования светской культуры эпохи античности, Западной Европы, изучения латыни, которая позволяла овладеть наукой и культурой. Он отличался «великим умом и остротой ученой». Замешанный в деле царевны Софьи, он был казнен.

Иоаникий (1639—1717) и **Софроний** (1652—1730) Лихуды [3*, с. 348—349]. Выпускники Падуанского университета. С 1685 г. преподавали в школе при Богоявленском монастыре греческий и латинский языки, грамматику и риторику. Они стали ведущими преподавателями открывшейся в 1687 г. в Москве Славяно-греко-латинской академии. Братья Лихуды подготовили несколько учебников, содержащих методические рекомендации о преподавании разных предметов. Однако методы и содержание преподавания, прежде всего физики и философии, были оценены церковью как вредные. Братья были обвинены в излишних латинских симпатиях. В 1694 г. их отстранили от руководства академией. В 1698 г. обвинили в политической неблагонадежности и заточили в Новоспасском монастыре. В 1706 г. Лихуды были освобождены и переехали в Новгород, где открыли две школы — эллино-славянскую и славянскую. В 1708 г. переводятся в Москву, где руководят греческой школой. Иоаникий и Софроний издали «Краткую греческую грамматику, составленную по грамматике Константина Ласкаря», латинскую грамматику в трех частях, а также физику, психологию, логику, пиитику, риторику.

Традиции братьев Лихудов продолжали их ученики — Федор Поликарпов и Петр Постников — первый русский доктор наук. После Московской академии Постников был направлен в Падуанский университет, по окончании которого он в 1694 г. получил степень доктора философии и медицины.

Выдающиеся просветители XVII в. внесли достойный вклад в развитие отечественной педагогической мысли. Этот процесс шел параллельно с распространением естественно-научных, технических знаний. Усиливающиеся связи с заграницей способствовали не только распространению языков, иностранных словарей, увеличению числа учителей-иностранцев, но и знакомству с достижениями западноевропейской педагогики. «Во второй половине XVII в. определились четыре основных подхода к воспитанию и обучению: 1) латинофильский (Симеон Полоцкий, Сильвестр Медведев); 2) византийско-русский (Епифаний Славинецкий, Федор Ртищев, Карион Истомин); 3) славяно-греко-латинский (Иоаникий и Софроний Лихуды); старообрядческо-начетнический (протопоп Аввакум). По сути, эти подходы были порождены двумя взглядами на будущее России, и в дальнейшем (XIX в.) развились в два противоположных направления общественно-политической мысли — западников и славянофилов» [2, с. 159—160].

XVII век обратил просвещенных людей государства к проблемам человека, особенностью рассмотрения которых был подход к ним с позиций православия. Это нашло отражение в требованиях к нравственности, поведению людей в обществе. «Кодекс

сведений, чувств, навыков, какие считались необходимыми для усвоения этих правил, составлял науку о “христианском жительстве”, о том, как подобает жить христианам. Этот кодекс состоял из трех наук, или строений: то были строение душевное — учение о долге душевном, или дело спасения души, строение мирское — наука о гражданском общежитии и строение домовое — наука о хозяйственном домоводстве. Усвоение этих трех дисциплин и составляло задачу общего образования в Древней Руси. Школой душевного спасения для мирян была приходская церковь с ее священником, духовным отцом своих прихожан. Его преподавательские средства — богослужение, исповедь, поучение, пример собственной жизни. В состав его курса входили три части: богословие — како веровати, политика — како царя чтити, нравоучение — како чтити духовной чин и учение его слушать, аки от Божиих уст» [5, с. 9]. «Домохозяин обучал жену, детей и домочадцев закону Божию и благонравию, или “божеству и вежеству и всякому благочестию”, как тогда выражали составные части этого курса применительно к трем общеобразовательным строениям. Прежде всего он, как педагогический помощник священника, должен был преподавать своему дому начатки того строения душевного, которое он сам усвоил у своего руководителя, пополняя под его руководством уроки, полученные еще до женитьбы в родительском доме. Затем следовало мирское строение, “как жити православным христианам в миру с женами и с детьми и с домочадцами и их учить”. Доселе хозяин вел дело воспитания с женой, своею старшею ученицей и сотрудницей. Далее в домовом строении их педагогический труд разделялся как бы на параллельные отделения: когда дети подрастали, родители обучали их “промыслу и рукоделию”, отец — сыновей, мать — дочерей, каков кому дал Бог смысл, “просуг”. Выбор и порядок изучения этих рукоделий или ремесел соотносились с возрастом и с пониманием детей, как и с общественным положением родителей. Главное внимание уделялось житейским правилам, которые составляют науку о “Христианском жительстве”, о том, как жить христианам» [5, с. 11].

На решение педагогических проблем в этот период наложили отпечаток народные традиции. Так, Епифаний Славинецкий в книге «Гражданство обычаев детских» (полагают, что Е. Славинецкий творчески использовал перевод работы Эразма Роттердамского) рекомендовал родителям следовать определенным народным идеалам в воспитании ребенка: как он должен вести себя в церкви, в школе, во время еды, при встрече старших и т. д. Традиционной проблемой являлось использование поощрений и наказаний: например, Симеон Полоцкий не отвергал идею применения наказаний. Он писал, что для наказания непослушных нужен жезл («жезл бо есть злобы искоренитель и находитель добродетели»).

Кроме того, не следует позволять детям обращаться со злыми людьми и показывать им дурной пример: «злого по себе образа не являть чадам».

«Берегитесь, родители, да не будете душегубцы чад ваших соблазнию жития вашего, ибо знайте, что отец должен быть в доме, как солнце, мать, как луна, дети же, как звезды; четвертая и последняя — “страху Божию обучати младенцы своя”» [15*, с. 19—20]. Симеон Полоцкий придавал исключительное значение воспитанию. Он считал, что воспитатель может сделать из «души ребенка» все, поскольку «сердца юношеские подобны воску».

Развитие отечественной педагогики XVII в. было отмечено взаимовлиянием педагогической мысли славянских народов через распространение опыта братских школ Юго-Западной Руси, их Уставов, учебных пособий. Е. Н. Медынский доказал влияние братских школ на педагогическую практику Я. А. Коменского. Просветители были знакомы с работой Витторио да Фельтре, с трудами Эразма Роттердамского и Яна Амоса Коменского. Закладывались основы отечественной дидактики.

В целом в недрах просветительства XVII в. формировались предпосылки образовательных преобразований будущего XVIII века.

К. Истомина

Букварь славенороссийских писмен уставных и скорописных, греческих же, латинских и полских, со образованием вещей и со нравоучительными стихами...

Под всяким же писменем, ради любезнаго созерцания отрочатом учащимся предложены виды во удобное звание в складе: да что видит, сие и назовет слогом писмене достолепнаго начертания тех. Яко *А — Адам, алектор, аспид* и проч. *Б — брань, брада, бычь.* *В — венец, виноград, воин.* *Г — град, гроб.* И весь букварь тако изъявлен. Зане сими писмены вещи в склад или слог имут начало. Инии же, яко *ь* и *ь* инии не начинают вещи названия, но припрягаются к другим писменем. И тех слов всяк смотри в середине или в конце речений в своем их порядке по азбуки славенской. Яко сие *бабр, багор, вервь, селдь, лебедь* и прочее...

Да в ползу всякая душа во имени Господни пишуци оная и чтуци спасение огорстит и получит благословение Божие в заповеданном делании своем на земли и на небеси. Сего бо ради и делаемо есть еси. А иде же в вещах и словах букваря сего недосталость узрится, яко в перводелании благоразумне не осудне же изволь кождый в приличество исправить. Ибо в новости с трудом и иждевением собирася и издася...

Писавый исправления и прощения просит кланяясь худ Карион иеромонах Истомин.

А

Начало аза | писмене долг знати.
Бытность в Адаме | людей всех смотряти.
Земля есть в частех | в месяцах измена,
отрача зрети | сладце в смысл оденна.
Вся в мире вещи | всяк да назирает,
в Богу же мысль всю | присно обращает.
Во время свое | всяко дело просит,
вещи потребны | во ползу приносит.
Из начала лет | юн всем обучайся,
везде о жизни | мудрей утешайся.

Б

Бытность из Бога | стихии прияша,
учащим буквы | знак склад обещаша.
Из начала брань | в мире обитает,
юныя люди | жити обучает.
Барабан в полкех | время дает знати,
животна умным | могут помогати.
Человеком есть | брада совершенство,
младым слушати | старых людей действо.
Ткати постав добр | юных наказати
бичем, не умрут | имут успевати.

В

Веди писмено | в слозе преизрядно,
изученому | писать недосадно.
Виды сии вси | человеком требны,
смотрети должно | чтоб не были вредны.
Виноград ясти | людем есть полезен,
вина пить много | не всяк будь любезен.
Гулякам юным | не сладка наука,
за своеволю | в веригах им мука.
Войну имети | всегда человеку,
како прейдет | путь к небесному веку.

Г

Глаголь писмено | добре изучай,
явствит в слозе речь | всяку извещай.
Разумей юный | о всяком глаголе,
в правде будешь | в греховном ты доле.
С глаголя вещи | кому ли смотрети,

в прикладах ползу | возможем имети.
Лети в блаженство | восходи на гору,
причтешися ты | небесну собору.
Никому зде | смерть и гроб не страшен,
аще кто добрым | жительством украшен.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. — М., 1985. — С. 261—264.

Иоаникий и Софроний Лихуды

Алфавитарь — преднаказание детям

Аще изначала изучится отроча добре знати писмен, имена, лица, гла-сы... и тако проходя внятю и разсуждению в писании глаголемых, самохотно и безтрудно в малое время навькнет паче многа лета неискусно учащихся.

Преднаказания детям

Юноша не почивает на посланном ложе,
Да не удебелище с плотию и кожи
И из-под главы пуховик на страну отложи,
Но вместо же оног черствие что подложи!
И тя самого голо на одре поверни.
И так яко либо тело утомиши,
И сладко немечтанно и бодро поспиши...
Не хотя трудолюбно юний учитися,
Пределно о том стар сий будет стыдиться.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. — М., 1985.

Е. Славинецкий

Гражданство обычаев детских

На стяжание нравов сложены суть стиси,
яко всяко детище по уме обноси.
Добродетель мудрости плод бывает красный,
яже иные плод родит всякий нрав изрядный.
Кроме убо доброты мудрость есть прелестна,

яко мгла и мрак и дым отнюде не полезен.
Тща такова доброта всячески бывает,
ея же благоденство не украшает.
Хотя же доброденство святых напыщати
во правоповести их долженствует внищати.
И благим имать мужем всегда ревновати
и тако удоб'оных благии нрав стяжати.
И сыне благородне юноудобренный
благих нравов стяжатель буди всеусердный.
Отрини же от тебе всякий нрав безчестный
да некако обыча и победит тя вредный.
Иже светлую славу и честь помрачает,
всю красоту и юность твою погубляет.
Научися измлада доброденно жити
и всеми имашися честно любен быти.
Возрасти твою юность нравами благими
да цветет твоя старость делами святыми...

О нравах на сретении

126. В.: Что творити имать детище, аще кто е на пути чести достойный срящет?

О.: С пути уступити, шапку честно сняти, аще же славный человек или достоинства яковаго будет имать, тому поклонитися.

127. В.: приличествует ли детищу сице мысли в себе, егда с ким честным на пути сретится, к чему мне пригодится сей незнаемый (человек)?

О.: Не приличествует, понеже сию честь не человеку, но Богу.

128. В.: Егда убо и язычники, идеже он гдъствует, должно есть чествовати?

О.: Должно есть: ибо [яко святой Павел глаголет] мы должны есмы честь творити всем, им же должна творитися: в сих словесех заключается и язычников начальство, и Петр святой глаголет, яко долженствуем быти послушни не точию благим господем, но и злым.

129. В.: Кому же долженствуем честь первую по бозе воздавати?

О.: Родителем и учителем овим, яко на свет ны породилша и ради нас многия труды и скорби подяша, сим же, яко мысли наша изрядншую часть человеческую с великими трудами учат и чистят.

130. В.: Аще убо сие есть человеколюбие, еже сверстники своя взаим честию предваряти?

О.: И зело есть, понеже Павел святой пиша учит, еже честию друг друга болше себе творите, аще бо равнаго или меншаго шапкою [яко глаголют] или честию предварим сим не будем последнеши, но паче доброденнши.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. — М., 1985. — С. 314—317, 326—328.

Рекомендуемая литература

1. Ганелин Ш. И., Голант Е. Я. История педагогики. — М., 1940.
2. Джуринский А. Н. История педагогики. — М., 1999.
3. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров. — М., 1999.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. — М., 1915.
5. Ключевский В. О. Сочинение: В 9 т. — М., 1990. — Т. 9.
6. Константинов Н. А., Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России. — М., 1949.

10. ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО В РОССИИ XVIII в.

Социально-культурные истоки развития образования и педагогических идей в XVIII в. • Духовное и светское образование в первой половине XVIII в. • Просветительные реформы Петра I • Школьные проекты 60-х гг. XVIII в. • Екатерининский период • Высшее образование в России XVIII в.

Благодаря деятельности Петра I (1672—1725) Россия уже в начале XVIII в. представляла собой обширное многонациональное государство, где утвердился абсолютизм, т. е. форма феодального государства, при которой власть полностью принадлежит монарху. Историки оценивают ее как открытую диктатуру дворянства (Е. В. Анисимов, Б. А. Рыбаков, А. М. Сахаров и др.). Абсолютизм осуществил подрыв идеологической монополии церкви, лишил ее экономического и политического могущества, подчинил государству. Укрепление абсолютизма, власти дворянства привело к обострению классовой борьбы, которая проявилась в волне крестьянских восстаний. Они носили ярко выраженный антикрепостнический характер.

Усилению роли России на мировой арене способствовало ее военное могущество. Петровская реформа армии и флота создала условия для решения внешнеполитических проблем на протяжении всего XVIII в. Развитие товарно-денежных отношений, рыночных связей потребовало не только осуществления реформ внутри страны, но и расширения экономических, политических, культурных связей России с западноевропейскими и восточными государствами.

Для осуществления экономических реформ Петру I были нужны обученные национальные кадры. Для этого он использовал два пути: подготовку специалистов из числа русских людей за границей и создание собственной государственной системы образования. Именно в этот период в России начали смотреть на

Европу как на школу, в которой можно обучаться и науке, и мастерствам. Возникла проблема «европеизации» российского воспитания и образования. Европеизация отечественного просвещения выражалась в разных формах: обучение молодых специалистов за границей, приглашение ученых и учителей в страну для ведения научно-педагогической деятельности. Перевод «учебных пособий и умственных произведений» зарубежных авторов и т. п. Среди значительных событий своего правления Петр I считал то, что «дал позволение всем своим подчиненным ездить во иностранные европейския государства для обучения, которое прежде было запрещено под казнь, и не только позволил на сие, но еще к тому их принуждал». Кроме того, царь приказал перевести на русский язык «сочинения иностранных ученых, наиболее достойные внимания или по глубокомыслию, или по практической пользе в общежитии». Для этих целей содержались специальные «нарочные переводчики». Были переведены книги Бунона «Общая история», Пуффендорфа «Введение в историю главнейших государств», Фенелона «Приключения Телемака». Значительным событием в славянской педагогике был перевод учебных книг Я. А. Коменского по указанию самого Петра I. Иллюстрированная детская энциклопедия Я. А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» была среди книг, по которым учился царевич Алексей. Кроме обращения детей к материальному и духовному богатству мира, работа великого педагога выполняла роль пособия для изучения иностранных языков. В течение XVIII в. книги Я. А. Коменского издавались несколько раз. До сих пор в крупнейших библиотеках страны находятся свыше 60 произведений педагога, напечатанных в XVII—XVIII вв.

Оценивая явление «европеизации» в истории просвещения России XVIII в., необходимо отметить прежде всего ценность культурного взаимообмена и обогащения. Передовые люди страны ориентировались на прогрессивное в социальном опыте западных государств, отстаивали идею самобытности и своеобразия русской действительности. Отрицательным являлось то, что распространившееся среди части дворянства низкопоклонство перед Западом особенно сказалось в событиях второй четверти XVIII в. в период «бироновщины». Часть иностранных специалистов не были сторонниками настоящего просвещения русского народа, обвиняли его в невежестве, тормозили выдвижение талантливой молодежи из числа россиян.

Объективное рассмотрение состояния просвещения в России в XVIII в. (см. исследования С. Д. Бабишина, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Н. Н. Кузьмина, Е. Н. Медынского, Б. Н. Митурова, А. И. Соболевского и др.) показывает наличие определенного уровня грамотности в стране, без которого невозможно было бы

постигнуть науку в западноевропейских университетах. Введение гражданского алфавита, развитие книгопечатания способствовали изданию научных трудов, учебников, календарей, русских летописей, словарей, первой газеты «Санкт-Петербургские ведомости» и т. д.

После учреждения в 1724 г. Академии наук в ее деятельности было выделено четыре ведущих направления: научно-исследовательское, технико-прикладное, культурно-просветительское, педагогическое. На протяжении всего XVIII в. шло достаточно интенсивное их развитие. Об этом свидетельствует и издательская работа Академии (Д. В. Тюличев).

Показателем распространенности книжного знания являются и сведения о наличии богатейших библиотек в монастырях и в частных собраниях (А. П. Волынский, В. Н. Татищев, Ф. Прокопович, Ф. Лопатинский и др.). С 1755 г. начинают выходить российские журналы, в которых помещались педагогические материалы. Собственно педагогическая журналистика появилась в стране с 1785 г., когда Н. И. Новиков выпустил «Детское чтение для сердца и разума».

Таким образом, развитию школы, просвещения, педагогической мысли в России были созданы определенные социально-культурные условия. Это выразилось в общем подъеме интереса к науке, знаниям, их прикладному значению. Новое время, связанное с развитием просветительства в России в XVIII в., привнесло и новое понимание человека. Возрождение в эпоху Просвещения идей гуманизма ярко проявилось в понимании прогрессивными людьми идеала личности, взаимоотношений между человеком и обществом. Развитие философского, этического, литературного, научного знания дало сильный толчок и питательную почву для обогащения педагогической мысли России XVIII в.

Благодаря петровским преобразованиям новая культура России XVIII в., основанная на исконно русских традициях, имела отпечаток западноевропейской цивилизации. Общекультурное развитие страны базируется на образовании, просвещении, поэтому одной из ведущих задач государства Петр I считал переустройство школьного дела. Уже в начале века появились светские государственные школы различных типов. Новые школы имели ярко выраженный характер реального учебного заведения с профессиональным уклоном.

В 1701 г. в Москве открылась школа «математических и навигацких наук», которая занималась подготовкой моряков, инженеров, артиллеристов, геодезистов, архитекторов, учителей, писарей, мастеровых и т. п. Руководителем школы был Фарварсон, профессор Абердинского университета, приглашенный Петром из Англии. Вместе с ним в качестве преподавателей прибыли еще два

человека. Учеников предписано было набирать «добровольно желающих, иных же паче и с принуждением».

В школе изучали арифметику, геометрию, тригонометрию, навигацию, астрономию и математическую географию. Для подготовки к обучению в школе были открыты два начальных класса: *русская школа* для обучения чтению и письму и *цифирная школа* для преподавания элементарной арифметики. В школе обучалось не менее 200 человек, полный комплект учащихся определялся в 500 человек. Учащиеся поступали в возрасте 12—17 лет, а иногда и 20 лет. Определенного срока обучения не было. «Учащиеся получали кормовые деньги (3—5 алтын в день)... жили частью в школе, частью поблизости на наемных квартирах... По указу 1701 г. за прогульные дни (“неты”) учащимся грозил очень высокий штраф: за первый день 5 руб. (на тогдашние деньги), за второй 10 руб. и за каждый следующий по 15 руб. Штраф взыскивался при помощи правежа: публично били до тех пор, пока родственники или товарищи не внесут денег; у родителей, если они владели имуществом, производили конфискацию. За побег из школы полагалась смертная казнь, родным за ходатайство об освобождении от школы их детей грозила каторга». В 1715 г. старшие классы школы переведены в Петербург и на их базе была создана Морская академия. Она функционировала на основе строгой дисциплины как военно-учебное заведение. Петр приказал «для унятия крика и бесчинства выбрать из гвардии отставных добрых солдат, а быть им по человеку в каждой камере во время учения, и иметь хлыст в руках, а буде кто из учеников станет бесчинствовать, оным бить, не смотря какой бы он фамилии не был». В Академии занималось 300 учеников. Учащиеся изучали арифметику, геометрию, артиллерию, навигацию, фортификацию, географию, корабельное дело, рисование, танцы.

С момента своего основания Морская академия планировалась как привилегированное дворянское учебное заведение. Однако в первой четверти XVIII в. образование было ценностью для немногих. Даже в Морскую академию дворянство шло неохотно. Поэтому сословный состав в ней был достаточно пестрым.

Морская академия в отличие от Навигацкой школы была военным учебным заведением. Ее ученики были вооружены ружьями, несли караул, носили форменное обмундирование. В 1720 г. принял Петр I морской устав, который требовал высокой дисциплины и ответственности каждого за порученное ему дело. Одно время гардемаринам было запрещено жениться «под штрафом три года быть в каторжной работе». Затем несколько ослабили это требование: «не позволять жениться ранее 25 лет, и чтобы было подлинное свидетельство, дабы в летах подставы и фальши не было...».

Обучение в Морской академии начиналось в подготовительных классах, где учили грамоте и счету. Тех, кто успешно их заканчивал, переводили в мореходные классы. В академии по сравнению с Навигацкой школой не только специальное, но и общеобразовательное образование расширилось: наряду с математическими и военными дисциплинами в ней преподавались политика, геральдика, гражданские законы, гражданская архитектура и другие «шляхетные науки», а также семь иностранных языков (по-видимому, на выбор): английский, французский, немецкий, шведский, датский, итальянский, латинский.

«Военная часть» обучения должна была состоять, согласно адмиралтейскому регламенту, из артиллерии, навигации и фортификации, обучения с мушкетами и др.

На первых порах морские гвардейцы учились по тем же учебникам, что и ученики Навигацкой школы. 2 января 1721 г. был издан именной указ по Адмиралтейств-коллегии о создании при Морской академии типографии.

После смерти Петра I, при воцарении на престол Анны Иоанновны, ситуация в стране изменилась. Резко сократилось финансирование флота. В упадок пришло и военно-морское образование. Численность учеников Морской академии в 1731 г. сократилась до 150 человек. Денег для содержания учебного заведения отпускали так мало, что морские гвардейцы бедствовали и голодали. В этой обстановке богатые дворяне перестали отдавать детей учиться в Морскую академию, а разночинцев принимать в нее было запрещено¹.

В 1706 г. в Москве была открыта хирургическая школа, в 1712 г. — инженерная и артиллерийская школы. В 1714 г. был издан Указ об открытии **цифирных школ, светских начальных школ** с математическим уклоном. В Указе говорилось: учить счету, арифметике, начальным основаниям геометрии, грамоте детей дворян, приказного чина, дьячих и подьяческих от 10 до 15 лет, кроме крестьян. Неуспевающие ученики лишались права иметь должность и не могли жениться. Учителями в этих школах были выпускники Навигацкой школы или Морской академии. Впервые в истории европейской школы учителю была установлена постоянная плата — 36 рублей в год. Однако ее выдавали неаккуратно, иногда через несколько лет. В каждой школе разрешалось иметь определенный штат (сторожи, истопники), выдавались бумага, дрова, свечи. С созданием цифирных школ вводилась своеобразная учебная повинность, поскольку Петр I рассматривал образование как род государственной служ-

¹ См.: *Веселаго Ф.* Очерк истории Морского кадетского корпуса. — СПб., 1852; *Сукновалов А. Е.* Чему и как обучали в Петербургской Морской академии при Петре I // Ученые записки ЛГПИ имени А. Г. Герцена. — 1956. — Т. 13.

бы. Принудительность образования являлась одной из причин отмирания цифирных школ. Она вызывала предубеждение у населения по отношению к обучению детей. Если в 1722 г. было 42 школы, где училось 2051 человек, то в 1744 г. осталось всего 8 школ. Многие дети убегали из них. Только в 1726 г. не вернулось в школы 322 ученика. Пойманных заковывали в колодки и возвращали в школу, наказывали плетьюми. Отцы часто скрывали бегунов.

Ученикам при поступлении в школу выдавались книги и учебные пособия (арифметика Магницкого, логарифмы, морские атласы, аспидные доски, «каменные перья» и т. д.). Предметы изучались последовательно, а не одновременно. Определенного времени для экзаменов не было. Учеников переводили «из одной науки в другую» по мере выучки. Из школы выпускали по степени готовности к делу и по требованию различных ведомств. Постановка школьного дела была достаточно традиционной. «Методика обучения страдала крупными недостатками. Обучение начиналось с азбуки, потом переходили к часослову, псалтырю и заканчивали чтением гражданской печати. Хотя с введением гражданской печати стали постепенно вводить в употребление и упрощенные названия букв (бэ, вэ, гэ), но прежний способ обучения — «азбуковный» — еще долго сохранялся. Степень успехов определялась числом выученных страниц. Арифметика была заменена и растянута, содержала многословные определения. В геометрии и тригонометрии сообщались одни результаты без доказательств. Под именем географии сообщались краткие и отрывочные сведения из математической географии» [1, с. 214].

После смерти Петра I цифирные школы были присоединены к полковому гарнизонным школам.

В 1721 г. В. Н. Татищевым организованы горные училища на Урале.

Развитие международных связей способствовало развитию лингвистического образования. В 1701 г. в Москве открылась школа по обучению учащихся шведскому, латинскому, немецкому языкам. В 1703 г. начала функционировать гимназия Глюка, в которой в 1709 г. обучалось уже 73 человека. Здесь обучали «греческому, латинскому, итальянскому, французскому, немецкому и иным разным языкам и философской мудрости». Режим жизни в гимназии был жестким: «зимой ученики вставали в 6 утра или раньше, если пожелают. После, когда все уже готовы, читались отрывки из Нового Завета. В 9 часов начинались уроки... В 12 часов ученики освобождались на час для завтрака. Следующий час посвящался правописанию и приготовлению к следующим урокам... С 3 до 4 часов читался Вергилий и Корнелий Непот, преподавались арифметика, переводились пословицы, а старшие упражнялись в риторике и фразеологии. С 4 до 5 часов младшим преподавался француз-

ский язык; с 5 до 6 часов был урок истории и приготовление домашних работ. Часть учеников затем отпускали домой, а оставшиеся до 7 часов слушали риторику, арифметику, философию, готовили уроки. В 7 часов все шли к обеду. В 8 часов писали письма. Этим заканчивался учебный день, продолжавшийся с 8 часов утра до 8 часов вечера».

Кроме светских, в петровское время возникли *духовные школы*, где сочеталось духовное и светское образование. В 1721 г. был издан «Духовный регламент», автором которого являлся профессор Киевской академии, сторонник реформ Петра Феофан Прокопович. Он считал необходимым воспитать новое духовенство, более просвещенное, преданное делу Петра. В «Духовном регламенте» в главе «Домы училищные» для подготовки нового духовенства предлагалось организовать церковные школы трех типов: архиерейские (элементарные) школы, семинарии с 8-летним курсом и академию. Духовные школы в петровскую эпоху находились в лучшем состоянии и имели больше учащихся, чем светские училища. Так, в 1723 г. в школах одной Новгородской епархии насчитывалось более 500 учеников, тогда как в Московской, самой многочисленной из светских, в 1721 г. находилось не более 70 человек. Петр I считал духовное сословие силой, которая обязана была заботиться о просвещении народа. Детям духовенства было приказано обязательно учиться в школе, «чтобы они были годны в попы, и в случае вакансий готовы к посвящению». Их освобождали от учения в цифирных школах, а направляли в архиерейские, чтобы в будущем они могли занять духовные должности.

Новые духовные школы были закрытыми учебными заведениями. Воспитанники семинарий на все время обучения отрывались от родных семей. Им разрешалось видеться с родственниками через три года, но не более двух раз в год и обязательно в присутствии ректора. Духовные школы представляли собой общеобразовательные учебные заведения гуманитарного типа, где изучали латинский язык, грамматику, историю, географию, арифметику, геометрию, логику или диалектику, риторику, физику, богословие. Из восьми лет обучения в семинарии лишь в последние два года больше времени отводилось богословию.

«Духовный регламент» давал методические указания по организации учебного процесса: прежде чем приступить к изучению предмета рекомендовалось ознакомить учащихся с программой, «чтобы ученики видели берег, к которому плывут» и «познали бы повседневную прибыль свою». В духовных школах царил дух суровой дисциплины. Учащиеся должны были вставать, молиться, учиться, есть, гулять по звонку, «как солдаты на барабанный бой». На каждую спальню (8—10 человек) назначался надзиратель — перфект. Для младших семинаристов допускались розги.

С 1721 по 1725 г. было открыто 45 духовных школ, в том числе в Петербурге, Новгороде, Твери, Казани, Суздале, Вятке, Холмогорах, Вологде и т. д.

Выполнению «Духовного регламента» было уделено больше внимания в период царствования Анны Иоанновны (1730—1740), когда открылось 20 духовных школ.

В это же время начал функционировать Сухопутный кадетский корпус (в Петербурге 1732 г.), который был назван современниками «рассадником знаменитых полководцев, главных государственных сановников и писателей». Молодые люди солдатского происхождения принимались в Артиллерийскую арифметическую школу и в пехотные гарнизонные школы.

Из истории кадетских корпусов

Возникновение кадетских корпусов в России связано с изменением порядка военной службы для дворян. В 1730 г. после смерти пятнадцатилетнего императора Петра II, внука Петра I, на престол была приглашена Анна Иоанновна (1693—1740). Дворянство предъявило новой императрице требование отменить установленный Петром I порядок службы: разрешить дворянским юношам поступать на военную службу в офицерском чине, минуя тяжелую «солдатскую» школу, которую дворяне считали для себя унижительной.

В этом же году Верховный тайный совет дал дворянам звание шляхетства, т. е. благородного дворянства, и обещание «в солдаты, матросы и прочие, подлые и низкие чины неволею не определять». Дворяне получили привилегию поступать в армию в чине офицера.

Указ от 29 июля 1731 г. объявил весьма нужным обучение дворян воинскому делу «от малых лет». Для подготовки к офицерской службе и были в России использованы кадетские корпуса, привилегированные средние военно-учебные заведения закрытого типа. В кадетском корпусе дети дворян должны были получить общее образование и специальную подготовку для выполнения своих сословных обязанностей на офицерской службе в армии и в правительственных учреждениях в чинах, соответствующих офицерскому званию.

Первый кадетский корпус был основан в 1731 г. в Петербурге.

Открытие его состоялось 17 февраля 1732 г. Дворянство не сразу оценило достоинства нового учебного заведения, царский указ об учреждении корпуса кадетов был встречен без энтузиазма. Потребовалось издание еще двух указов, энергично призывающих дворян к записи своих детей в кадеты. Первоначально в кадетский корпус поступило 56 воспитанников. Однако авторитет его быстро рос, и вскоре обучение в нем становится не только популярным, но и престижным.

В корпус принимались дворянские дети в возрасте от 13 до 18 лет, здесь они были на полном казенном содержании. От поступающих требовалось умение читать и писать по-русски. Задача кадетского корпуса —

готовить не только военных офицеров, но и гражданских чиновников — отразилась на содержании обучения воспитанников. Учебный план корпуса включал общеобразовательные предметы, предметы военных, политических, юридических наук, язык наук — латинский и др.

В корпусе было создано четыре класса, в каждом из которых срок обучения мог продолжаться от одного до трех лет. Счет классов был обратным. В первых двух классах изучались только общеобразовательные предметы. В низшем, IV классе обучали русскому и латинскому языкам, чистописанию, арифметике. В III классе — географии, геометрии, грамматике. Во II классе наряду с общеобразовательными учебными предметами кадеты изучали специальные предметы: фортификацию, артиллерию, а также историю, «правильный в письме склад и стиль», риторику, юриспруденцию, мораль, геральдику и прочие воинские и политические науки. В высшем, I классе, исходя из «способности, прилежания и особливо понятия», которые проявлял кадет к той или иной области военного дела (фортификации, артиллерии, кавалерии, инфантерии) или к гражданской службе, определялась его будущая профессия.

Во всех классах кадеты занимались рисованием, танцами, фехтованием, верховой ездой, строевыми экзерцициями (упражнениями). Особое внимание уделялось изучению русского, немецкого и французского языков. Однако регламент кадетского корпуса объема знаний не устанавливал.

Классно-урочная система в России в то время не была распространена. Воспитанники делились по разрядам или группам изучаемых наук и составляли классы. В каждом классе находились кадеты разного возраста, пребывание в нем не ограничивалось определенным сроком. В зависимости от успехов в любое время кадет мог быть переведен в следующий класс. В первых трех классах кадеты обучались 5—6 лет. Выпуски начинались с III класса, где устанавливался обязательный публичный экзамен.

Предусматривалось последовательное изучение воспитанниками каждого предмета. По мере того, как усваивалась изучаемая наука и завершалась предложенная программа, кадет переходил к следующему предмету и изучал его до тех пор, пока учитель не находил его знания достаточными. <...>

В свободное от занятий время кадеты были предоставлены сами себе. Читать они не любили и избегали заниматься этим. Высокая стоимость книг заставляла корпус тщательно беречь их и выдавать на руки воспитанникам в исключительных случаях. Кадеты занимались верховой ездой. Их обучали не только ездить верхом, но и чистить лошадей, ухаживать за ними во время различных болезней, подковывать и прочее¹.

¹ См.: *Алпатов Н. И.* Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа: (Из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России). — М., 1958; *Антонов А. Н.* 1-й кадетский корпус. — 2-е изд. — СПб., 1906; *Лалаев М. С.* Исторический очерк военно-учебных заведений. 1700—1891. — СПб., 1880—1892. — Ч. 1—3.

Важным был указ «О выборе, для обучения православному закону и для приведения в веру Греческаго исповедания разных народов, таких церковных причетников, которые знают языки сих народов» от 16 января 1740 г. Для обучения мордвы, чувашей, черемисов, лопарей и самоедов предлагалось отобрать 30 человек из Казанской губернии, 15 человек из Архангелогородской «из поповских, дьяконских и церковных причетников, купечества (которые ездят по иноверческим деревням и торгу своего имеют не выше 150 рублей), из убогого Шляхтства детей, российской грамоте и писать умеющих, и знающих иноверческие языки, от 15 лет; на них платье сшить не дороже 10 рублей, дать им довольный корм и подводы и прислать в Санкт-Петербург в Святейший синод, обучить их в школах, потом произвести в диаконы и священники и отпустить в те же губернии, откуда взяты».

При Елизавете Петровне (1741—1761) сохранилось внимание к духовным школам. Наряду с распространением элементарного обучения в этот период открылись Морской Шляхетский кадетский корпус, Московский университет (1755), Артиллерийская школа была соединена с Инженерной, учреждена гимназия в Казани, Русская Академия художеств и при ней Архитекторское училище. Большое значение имел указ от 15 ноября 1760 г. «О сочинении и представлении в Сенат штатов и плана для учреждения Гимназий и школ в Губерниях», основанный на проекте М. В. Ломоносова и И. И. Шувалова. По нему предлагалось «в знатных городах учредить Гимназии, в которых бы обучали нужные европейские языки и первые основания наук, и при оных Гимназиях некоторое число положить учеников записных, на содержании казенном, другие же могут быть вольные, а по маленьким городам учредить школы, в которых будут обучать Русской грамоте, арифметике и прочим первым основаниям, из оных школ станут выходить в Гимназии, из Гимназий в Кадетский корпус, в Академию, в Университет...» Однако конкретных действий по выполнению этого указа не было принято.

Шестидесятые годы XVIII в. отмечены рядом интересных образовательных проектов. В этот период в стране остро ощущалось отсутствие планомерно организованной школьной системы. В ноябре 1760 г. И. И. Шувалов внес предложение в Сенат об организации всеобщего обучения детей дворян через открытие в малых городах школ грамотности, а в больших городах — гимназий, выпускники которых смогли бы переходить в кадетский корпус или в университет.

Работу по подготовке различных школьных проектов стимулировала Екатерина II. Советником по вопросам образования был назначен И. И. Бецкой. По его предложению были открыты воспитательные училища для мальчиков при Академии художеств

(1764) и Академии наук (1765), Институт благородных девиц (1864). В 1772 г. по желанию П. Демидова открылось Коммерческое училище для подготовки образованных торгово-промышленных людей.

В 1764 г. в Сенат поступило доношение архангелогородца Василия Крестинина о введении во всех русских городах всеобщего обязательного школьного обучения. Этот призыв северян не был услышан властью. Вместе с тем Екатерина II обратилась к некоторым философам-просветителям с предложением разработать проект организации образования в России в связи с необходимостью воспитания «новой породы людей». Благодаря этому, были представлены проект профессора Дильтея об учреждении разных училищ (1764), проект организации государственных гимназий (1766), проект Комиссии об учреждении народных училищ (1786). В апреле 1786 г. было предписано открыть в 25 губерниях главные народные училища, для которых уже было подготовлено 100 учителей; 5 августа 1786 г. утвержден *Устав народных училищ*, по которому должны были открываться два типа народных училищ — главные и малые.

Главное народное училище имело в составе 4 класса с курсом обучения на «языке природном» в течение 5 лет. По учебному плану в I классе изучались чтение, письмо, нумерация, священная история, краткий катехизис; во II классе добавлялись русская грамматика, чтение книги «О должностях человека и гражданина», рисование; в III и IV классах, кроме перечисленных, должны были изучаться история русская и общая, естествознание, география, геометрия, физика, механика, латинский язык и один из иностранных языков (для желающих).

В учебный план *малых народных училищ* входили предметы, соответствовавшие первому и второму классам главного училища. Училища организовывались только в городах. Правительство предпочитало оставлять детей крестьянства неграмотными. Екатерина считала, что «безграмотным народом легче управлять». За все ее царствование было учреждено всего 223 учебных заведения.

Большую роль в их распространении сыграл Федор Иванович Янкович де Мириево, проработавший в России более двадцати лет. К 1790 г. из 500 городов страны училища имелись в 254.

Историки педагогики считают, что в ходе реализации школьных проектов екатерининской эпохи можно выделить два этапа: на первом (1760—1780) приоритет имела французская педагогическая традиция; на втором (с 1780) выросло влияние германско-школьно-педагогического опыта (А. Н. Джуринский).

В течение XVIII в. возрастало внимание общества и государственной власти *женскому образованию и воспитанию*. Уже в первой по-

ловине века даже небогатые семьи обучали языку мальчиков и девочек вместе. Женщины знатных семей получали знание по чтению, письму, арифметике, истории, географии. Почти все аристократки говорили по-немецки, возможно и по-французски, играли на лютне, клавесине, танцевали. Чаще всего девочек учили дома или в частных школах, «про себя», для домашнего обихода. Центрами распространения грамотности среди женского населения долгое время являлись женские монастыри, частные школы, раскольнические скиты. При Елизавете Петровне в частных пансионатах занимались совместно дети обоего пола. В 1754 г. в Москве и Петербурге открыли по одной школе для образования повивальных бабок, где соответственно предлагалось обучать 15 и 10 человек. «Лишних по одной отправлять в губернские города, когда там их хватит — в каждый провинциальный город». В каждую школу следовало выделить по одному доктору — «профессору бабичьего дела» и акушера. В целом же уровень женского образования на протяжении века оставался низким.

В 1764 г. в Петербурге было открыто первое в России женское учебное заведение «Воспитательное общество благородных девиц» при Смольном монастыре. Задачей этого учреждения было воспитание благонравной светской барышни. В основу положено христианское благочестие и знание светских приличий. Французский язык играл главенствующую роль. С целью сообщить будущим матерям некоторые воспитательские навыки ученицы старшего класса вели педагогическую работу в первых двух классах [1, с. 222].

Из истории Воспитательного общества благородных девиц (Смольного института)

По уставу в Смольный институт принимали дворянских дочерей с 6 лет на двенадцатилетний срок обучения. При поступлении родители или родственники должны были дать письменное обязательство, что до истечения срока обучения девочка остается в учебном заведении. Обязательным было свидетельство о дворянском происхождении.

Главная задача Смольного института предполагала правильное развитие воспитанниц сообразно с их природой, «дабы в них укреплялась добрая нравственность». Екатерина II в уставе Общества благородных девиц отмечала, что «просвещенный науками разум еще не делает доброго, прямого гражданина, а во многих случаях иначе во вред бывает Корень всему злу и добру — воспитание».

Воспитанницы делились на четыре возраста по три года обучения в каждом. Возрасту соответствовал определенный цвет платья.

Воспитанницы первого возраста изучали русский и иностранный языки, арифметику, рисование, танцы, музыку (вокальную и инструментальную), рукоделие. Во втором возрасте к прежним предметам прибавлялись география, история, знакомство с домашним хозяйством.

Возраст	Срок обучения	Цвет платья
I	От 6 до 9 лет	Кофейный
II	От 9 до 12 лет	Голубой
III	От 12 до 15 лет	Серый
IV	От 15 до 18 лет	Белый

Смолянки третьего возраста продолжали изучать выше названные предметы, а также словесные науки (чтение исторических и нравоучительных книг), архитектуру, геральдику, практику домашнего хозяйства. Выпускной, четвертый, возраст предполагал повторение всего пройденного ранее, особое внимание уделялось домашней экономике — умению вести счета, выбирать съестные припасы, заботиться о сохранении порядка и чистоты в хозяйстве. Каждая воспитанница выпускного класса назначалась по очереди для преподавания в младших классах.

По уставу предполагалось обязательное использование на уроках наглядных учебных пособий. Поэтому вниманию воспитанниц были предложены глобусы, карты, словари, стенные картины, атласы, муляжи. Для изучения учебных предметов использовались следующие учебники: «Краткая священная история» на русском, французском и немецком языках, «Священное Писание в лицах», «Библия», буквари, азбуки, сочинения Марка Аврелия, летописи, басни Эзопа и др. Книги приобретались в Академии наук и типографии Сухопутного шляхетного корпуса. Институт получал газеты: российские, Санкт-Петербургские, французские и немецкие «Ведомости».

Устав предписывал главное внимание обращать на воспитание доброй нравственности у воспитанниц. В решении этой задачи очень многое зависело от преподавателя и наставниц. Устав общества обязывал их:

неотлучно находиться при воспитанницах, следить, чтобы они не оставались одни со служанками;

изыскивать время для разговора со старшими воспитанницами, где им разрешалось высказывать свои мысли с пристойной вольностью. Подчеркивалось, что такое доверие со стороны воспитывающихся к воспитателям имеет чрезвычайно важное значение в деле нравственного воспитания, оно может существовать только в том случае, когда воспитатели сумеют возбудить любовь к себе, что достигается не суровыми взглядами и обращением;

заботиться о том, чтобы девицы не важничали, а были скромны, вежливы, ласковы и учтивы, но не принужденно.

Главное средство исправления — пристыжение провинившихся перед классом. Рекомендовалось обращаться с девицами кротко, беспристрастно, постоянно иметь в виду их характер и наказывать только в крайних случаях. Для реализации программы нравственного воспитания от учителей требовались: любовь к детям, образованность, воспитанность.

31 января 1765 г. при Смольном институте было учреждено училище для мещанских девушек, которых готовили на роли будущих учительниц

и воспитательниц. В мещанское отделение принимались дочери купцов, чиновников и ремесленников. По плану было необходимо набрать 240 человек, которых предполагалось разделить на 4 возраста по 3 года обучения в каждом.

В первом возрасте (от 6 до 9 лет) обучение должно было заключаться в изучении Закона Божия, всех правил воспитания, благонравия, обхождения и чистоты русского и иностранного языков (чтение и письмо), рисования, арифметики, танцев, а также в приобщении к рукоделию, вокалу и музыке. Во втором возрасте (9—12 лет) к прежним предметам прибавляется «приучение к домостроительству».

Воспитанницы третьего возраста (12—15 лет) продолжали изучать вышеназванные предметы, но разделялись по склонностям. Смолянки четвертого возраста (15—18 лет) упражнялись каждая в том искусстве, к которому она оказала наибольшую способность.

После двенадцати лет обучения воспитанницы мещанского училища выдавались замуж, если находились достойные их состоянию женихи, или поступали на службу при Обществе благородных девиц за особую плату. При желании можно было остаться в стенах училища еще на 3 года, получая «покой, дрова и свечи». <...>

Никогда не предавался забвению принцип закрытости, замкнутости учебного заведения, который лежал в основе жизни смолянок. Согласно ему необходимо было как можно раньше оградить воспитанниц от «испорченной сферы» ее родителей для того, чтобы вырастить из них «идеального человека». Девочек рано брали из семьи, что нередко оборачивалось для них серьезной психологической травмой. Помещения, в которых жили воспитанницы, не отличались особым уютом. В дортуарах у всех были одинаковые кровати, меблировка спален и классных комнат была очень скромной и состояла из простых деревянных столов, скамеек и табуретов. Жизнь в институте была расписана по часам и регламентировалась строгой дисциплиной. Существовал целый свод правил поведения для смолянок, которые распространялись не только на период бодрствования, но и на время сна.

Одевались смолянки в платье из камлота одинакового покроя — декольте, с короткими рукавами, плотно облегающее фигуру, юбка с большим количеством складок и сборок. На руки надевались белые рукавички, подвязанные тесемками под рукавами платья. Поверх него, на плечах, носили пелеринку, которая завязывалась спереди бантиком. Завершал костюм белый передник с лифом, который застегивался сзади булавками. Рукавички и пелеринки менялись дважды в неделю. Обувь была удобная, мягкая и теплая. Она снабжалась вшитой сбоку резинкой. Помимо этого, каждой воспитаннице выдавались белые чулки толстой вязки и ярко-красный халатик из теплой фланели. <...>

30 апреля 1776 г. состоялся первый выпуск воспитанниц Общества Благородных девиц. Золотой медалью первой величины было награждено пятеро смолянок, золотой медалью второй величины — трое, третьей величины — четверо. Девять воспитанниц получили серебряные медали.

В последующие годы устав Общества Благородных девиц многократно менялся.

В 1859—1862 гг. инспектором классов Смольного института был К. Д. Ушинский. За три года своей деятельности известный педагог сократил срок обучения с 9 до 7 лет. После семи классов вводился двухлетний педагогический класс, в котором в первый год изучалась педагогика наряду с общеобразовательными предметами, а во втором — проходила педагогическая практика. К. Д. Ушинский привлек к преподаванию в Смольном институте новых педагогов — В. И. Водовозова, А. Н. Модзалевского, Д. Д. Семенова и других. Вводилась качественно новая методика обучения.

После Октябрьской революции Смольный институт был упразднен¹.

Развитию школы, особенно в первой половине XVIII в., мешал недостаток учебных пособий и их дороговизна. Петр I разрешил печатать на славянском языке учебные книги в Амстердаме в типографии Тессинга. Их пересылали в Россию через Архангельск. Тессинг опубликовал такие работы, как «Введение во всякую историю», «Краткое введение в Арифметику», «Книга учащая морского плавания». В 1715 г. Петр приказал продавать азбуки по уменьшенной цене (по 6 копеек). Результат был блестящим: вместо 175 азбук, проданных в декабре 1715 г., в марте 1717 г. было продано 682, а в 1722 г. — 14 292 экземпляра. Эти данные свидетельствуют, что грамоте учились не сотни, а десятки тысяч людей.

Первоначальному чтению детей учили по букварям. Первый букварь, относящийся к XVIII столетию, принадлежал даровитому ученику Лихудов Федору Поликарпову. Поликарпов учился в Славяно-греко-латинской академии, переводил с греческого языка различные труды, управлял Московской типографией. Трехязычный букварь Поликарпова сохранил в себе старые приемы обучения, дробность и сухость изложения материала, тяжелый язык, любовь к палочным аргументам. Дети учились по этой книге 3—4 года. Заслугой автора было то, что он издавался по-новому, впервые знакомил школьников со шрифтом латинской и греческой азбук. Букварь предназначался и для «отроков», и для «отроковиц».

После выхода «Духовного регламента» в 1723 г. большой популярностью стал пользоваться букварь Феофана Прокоповича «Первое учение отрокам». За три года он был переиздан семь раз. Он отличался от всех предшествующих новым взглядом на первоначальное обучение и книжное просвещение в России. В 1738 г. этот учебник был издан тиражом 2 400 экземпляров. Как правило, учащиеся должны были сами обеспечивать себя учебниками, но в ряде случаев учебную литературу, особенно для неимущих учени-

¹ См: *Водовозова Е. Н.* На заре жизни. — М., 1964. — Т. 1, 2; *Лядов В. Н.* Исторический очерк столетней жизни императорского Воспитательного общества благородных девиц и С.-Петербургского Александровского училища. — СПб., 1864; *Черепин Н. П.* Императорское воспитательное общество благородных девиц. — СПб., 1914—1915. — Т. 1, 3.

ков, закупали и сами учебные заведения. В 1731 г. Славяно-греко-латинская академия вынесла решение о покупке для своих учащихся 60 азбук, 20 часословов, 20 славяно-греко-латинских лексиконов. Для этой покупки были использованы «прогульные ученические деньги», т. е. средства, полученные от наложения штрафов на учащихся за непосещение занятий.

Одним из лучших учебников XVIII в. являлась первая русская печатная арифметика Леонтия Магницкого, опубликованная в 1703 г. Труд Магницкого — это солидный том в 360 страниц, содержащий полный курс арифметики и даже нечто большее. Помимо арифметики в него включены основания алгебры и геометрии, а также сообщаются необходимые сведения для навигатора (приложение математики к навигации). Автор по-своему (исходя из положений науки и методики обучения начала XVIII в.) тесно связывает теорию и практику. Хотя он учит, главным образом, как производить действия, а не объясняет причины того или иного математического закона, поражает обилие приводимых Магницким «прикладов» (примеров). Учебник Магницкого был крупным вкладом в учебную и научную литературу того времени, и его появление было событием выдающимся [2, с. 38—39].

Огромное значение имело использование в школах учебных книг Я. А. Коменского.

Учебная литература, особенно в первой половине века, чаще всего переводилась с иностранных языков, затем перерабатывалась, дополнялась, изменялась и с учетом опыта преподавания готовилась новая. Например, М. В. Ломоносов, отстаивая значимость выбора самими учащимися предмета для углубленного изучения, рекомендовал издавать вариативные учебные руководства и научно-популярные брошюры. В 1760 г. вышли «Сокращенные математики» С. Я. Румовского, в 1761 г. — «О пользе упражнения в чистых математических рассуждениях» С. Г. Котельникова и «Краткое понятие о физике»; в 1762 г. — «Краткое руководство к теоретической геометрии» Г. Крафта; в 1763 г. — «О начале и приращении оптики» С. Я. Румовского. В эти же годы были изданы книги самого Ломоносова, содержавшие понятие о предмете и сущности некоторых наук.

В конце века особая роль в переводе и составлении учебников принадлежала Ф. И. Янковичу де Мириево. Он организовал авторский коллектив, силами которого были подготовлены 20 учебных пособий, разработаны таблицы и ландкарты для школы, методические пособия для учителей. Его изданиями пользовались почти до 60-х гг. XIX в. Под наблюдением Ф. И. Янковича де Мириево были изданы все исторические и географические карты, глобусы, атласы и различные таблицы. К большому количеству книг он писал специальные предисловия. Совместно с Ковалевским Янкович

составил первое русское дидактико-методическое руководство для учителей.

Важную роль в подготовке учебных пособий сыграл ведущий научно-учебный центр России — Московский университет. Еще в 1768 г. профессор Шаден подготовил и издал «Видимый мир» Коменского на латинском, русском, немецком, итальянском и французском языках. Интересные учебники составил профессор университета А. Барсов. Необходимо отметить, что Московский университет издал мало известное ныне дидактико-методическое руководство «Способ учения подготовляющегося к Университету». Оно было издано в 1771 г. на четырех языках: русском, латинском, немецком и французском.

Развитие русского образования в XVIII в. тормозилось недостатком учителей. Практически до 80-х гг. отсутствовала специальная подготовка учителей. Обучение юношества осуществляли представители духовенства, специалисты, офицеры, студенты, учащиеся. Из-за нехватки кадров, их слабой подготовки, низкой оплаты труда престиж учителя был невелик. Притом резко различалась оплата труда иностранных и русских специалистов. Так, учитель Санкт-Петербургской русской школы «Иван Федоров сын Прошкин» получал жалование 18 руб. 16 коп. в год, тогда как подмастерье (ассистент) профессора Морской академии Андрея Фарварсона имел оклад 108 руб. в год, а ассистент Магницкого — 72 руб.

Уровень общеобразовательной подготовки учителей был довольно низким. В 1722 г. проверялись все 13 учителей русской грамоты в Петербурге. Результаты показали, что учителя знали лишь азбуку, умели писать буквы и слоги, произносить их. Только двум выдали особый документ — «инструкцию», а с остальных была взята подписка о том, что они впредь обучением грамоте заниматься не будут.

Большую роль в обеспечении учительскими кадрами светских школ играла Московская школа математико-навигационных наук. С 1701 по 1752 г. она готовила учителей для начальных общеобразовательных школ.

В первой половине XVIII в. в Россию прибыло довольно большое количество иностранных учителей, как для домашнего обучения, так и для работы в государственных школах. При Екатерине II в 1780 г. в Санкт-Петербурге действовало 23 иностранных пансиона (мужских и женских), 3 немецких училища. Многие из иностранных учителей при недостатке надзора за их деятельностью избегали экзаменов на право преподавания и давали молодым людям «темные и ложные» знания.

Иностранных педагогов нанимали в основном менее богатые люди, так как дети из знатных семей имели возможность обучаться за границей. Отрицательные стороны деятельности домашних

учителей, и прежде всего иностранных, не могли оставаться незамеченными. М. В. Ломоносов добился аттестации таких педагогов и владельцев частных школ. По указу Сената от 5 мая 1757 г. все иностранцы, занимающиеся в России учением и воспитанием юношества, обязаны были явиться на испытания в Петербург в Академию, а в Москве — в Университет. Без аттестатов, удостоверяющих действительность их знаний, никто из них не имел права заниматься учением в частных домах или содержать частные пансионы. Этот указ был первым постановлением, имевшим целью прекратить доступ к домашнему учению невежественным учителям из числа иностранцев.

В 1779 г. при Московском университете была открыта *первая в России Учительская семинария*, инициатором создания которой выступил Н. И. Новиков. Первыми учениками ее явились воспитанники Московской университетской гимназии. Позднее в ней обучались студенты университета, которые получали здесь педагогическую и методическую подготовку. Подобная же Учительская семинария была открыта в Санкт-Петербурге в 1786 г., которая занималась подготовкой учителей для главных и малых народных училищ. В ней преподавались общеобразовательные предметы и методика обучения. Общественное положение учителя в XVIII в. оставалось низким. Учительское звание не пользовалось уважением в обществе. Учитель закрепощался в своей должности. Он должен был прослужить не менее 36 лет в низших классах или 23 года в высших, чтобы получить чин коллежского асессора, открывавший доступ в потомственное дворянство. Учителям, получившим образование за казенный счет, переходить на другую службу воспрещалось, а учителя стремились бежать из школы, так как для образованного человека любая другая служба была выгоднее [35*, с. 238]. Необходимо констатировать, что в целом проблема подготовки учителей в XVIII в. решена не была.

Важным событием в образовательной политике государства XVIII в. явилось учреждение Петром *Академии наук*, открытой после его смерти в 1725 г. При разработке плана устройства научного центра в стране изучался опыт подобных учреждений в других государствах, проекты отечественных ученых и политиков. При Академии были открыты университет и гимназия. Академики обязывались читать в них публичные лекции, вести учебные занятия. Петр I считал необходимым привлечь к работе людей «из славянского народа, дабы могли удобнее русских учить». Однако это предложение оказалось невыполнимым из-за отсутствия отечественных кадров. Лекции читались иностранными профессорами на латинском языке и практически были малодоступными. С 1726 по 1733 г. в Академическом университете обучалось 38 студентов, в большинстве своем это были дети иностранцев. К 1740 г. занятия были

прекращены. Работа университета возобновилась в 1748 г. В 1758 г. его руководителем был назначен М. В. Ломоносов, который разработал план реорганизации университета, активизировал учебную деятельность. Однако после смерти первого русского академика Академический университет фактически перестал существовать. В 1782 г. в нем обучалось всего два студента. Новая история университета началась лишь в начале XIX в.

В 1755 г. по проекту М. В. Ломоносова и при активной организаторской деятельности И. И. Шувалова в Москве был открыт **Московский университет**. Структура его отличалась от западноевропейских университетов, так как в нем отсутствовал богословский факультет. Студенты начинали свое обучение на философском факультете — своего рода подготовительном отделении, имевшем трехгодичный срок обучения. Здесь изучались, кроме философии, экономические, исторические и так называемые словесные науки, а также математика и физика. В состав факультета входили кафедры философии, физики, истории, оратории и поэзии. На юридическом факультете были созданы три кафедры, определявшие содержание обучения и научных исследований в области «всей юриспруденции», «юриспруденции Российской» и «политики» (история международных отношений и международного права). Медицинский факультет имел три кафедры: анатомии (все предметы, связанные с медициной), натуральной истории (все естественные науки) и химии. Срок обучения на «высших», юридическом и медицинском, факультетах был четырехгодичным, а общая продолжительность обучения в университете, следовательно, составляла семь лет [4, с. 82—83].

Московский университет сыграл огромную роль в развитии высшего и среднего образования, поскольку при нем действовали две гимназии (для дворян и разночинцев), первая в стране учительская семинария, благородный пансион для дворянских детей. Из стен университета вышли известные писатели, ученые, общественные деятели второй половины XVIII в. (Д. И. Фонвизин, Н. И. Новиков, Д. С. Аничков, С. Е. Десницкий и др.). К концу века Московский университет представлял собой подлинный форпост русской науки [3].

В целом, анализ состояния школьного дела в стране в этот период позволяет сделать ряд выводов. Прежде всего, следует выделить главные принципы, на основе которых строилось образование юношества. Они были заложены Петром I и сохранились на протяжении века. Заслугой царя, заложившего основы школьного законодательства, явилось установление *принципа государственности школы*. В петровскую эпоху все училища с учащимися и учащими находились в ведении Сената, а затем Адмиралтейств-Коллегии, которым было предоставлено право снабжать

школы «достойными учителями». Другим важным принципом, на основе которого развивалась школа в петровское время, был *принцип светскости образования*. Это касалось как «русских школ», где дети мастеровых, низших морских и адмиралтейских служителей должны были обучаться чтению, письму, арифметике, так и цифирных, и духовных.

Важным для построения сети школьного обучения был *принцип связи общего образования с реальным*. Система образования в стране вырабатывала такие образовательные и воспитательные принципы и формы организации обучения, которые наиболее соответствовали условиям жизни русского народа. Признавались все типы школ и формы образования, если они способствовали достаточно быстрой и хорошей подготовке специалистов нужной квалификации. Положительным являлось *профессиональное обучение на основе общего образования*. Этот принцип нашел отражение в появлении разных типов школ, как общеобразовательных (цифирные школы, гимназии, народные училища), так и профессиональных (духовные, медицинские, военные, торговые, гарнизонные и др. школы).

Отличительной чертой реального образования в России было то, что не создавалось ни одной школы, оторванной от общественной практики. Поэтому достоинством и прогрессивностью русской школы была *практическая направленность образования*.

Школьное отечественное образование в XVIII в. строилось на *принципе сословности*. В учебные заведения высшего уровня принимались только дети дворян. Фактически закреплялось господствующее положение дворянства в государственной, военной, придворной службе, превращая ее в сословную привилегию дворянства. Сословными стали духовные семинарии и архиерейские школы.

Обширные материалы по истории образования в России показывают, что своеобразие русских школ, их отличие от западноевропейских заключается в *сочетании общеобразовательной и профессиональной подготовки, в многостороннем характере образования, его многопредметности и даже некотором энциклопедизме*.

Однако в XVIII в. еще не сформировалась полностью система школьного образования. Число школ было недостаточным и не покрывало потребности государства в специалистах, отсутствовала сеть высших учебных заведений.

Указы Петра I об учении и училищах

Об основании школы математических и навигацких наук 14 января 1701 г.

Великий государь, царь и великий князь Петр Алексеевич, всея Великия и Малыя и Белья России самодержец... указал именованным своим великого

государя повелением... быть математических и навигацких, то есть мореходных хитростно наук учению. Во учителях же тех наук быть англинския земли урождённым: математической — Андрею Данилову сыну Фархварсону, навигацкой — Степану Гвыну, да рыцарю Грызу; и ведать те науки всяким в снабдении управлением во Оружейной палате боярину Федору Алексеевичу Головину с товарищи, и тех наук ко учению усмотря избирать добровольно хотящих, иных же паче и со принуждением; и учинить неимущим во прокормление поденный корм усмотря арифметике или геометрии: ежели кто сыщется отчасти искусным, по пяти алтын в день; а иным же по гривне и меньше, рассмотрев коегождо искусства учения; а для тех наук определить двор в Кадашеве мастерския палаты, называемой большой полотняной, и об очистке того двора послать в мастерскую палату постельничему Гавриле Ивановичу Головину свой великого государя указ, и, взяв тот двор и усмотрев всякия нужная в нем потребности, строить из доходов от Оружейной палаты.

1714 г. января 20 — сенату

Послать во все губернии по несколько человек из школ математических, чтобы учить дворянских детей, кроме однодворцов, приказного чина цифири и геометрии, и положить штраф такой, что неволью будет жениться, пока сего выучится. И для того о том к архиереям о сем, дабы памяти венчальных не давали без соизволения тех, которым школы приказаны.

1714 г. 28 февраля

Великий государь указал: во всех губерниях дворянских и приказного чина, дьячих и подьяченских детей от 10 до 15 лет, оприч однодворцов, учить цифири и некоторую часть геометрии и для того учения послать математических школ учеников по несколько человек в губернию ко архиереям и в знатные монастыри, и в архиерейских домах и в монастырях отвесь им школы, и во время того учения тем учителям давать кормовых по 3 алтына по 2 деньги на день, из губернских доходов, которые по именному е.и.в. (титул царя: Его Императорское Величество) указу отставлены; а с тех учеников им себе отнюдь ничего не иметь; а как ту науку те их ученики выучат совершенно: и во время давать им свидетельствованные письма за своею рукою, и во время того отпуску с тех учеников за то учение иметь им себе по рублю с человека; а без таких свидетельствованных писем жениться их не допускать и венчных памятей не давать.

История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф.Егоров. — М., 1999. — С. 70.

Об учреждении Академии наук. 28 января 1724 г.

Е.и.в. указал учинить Академию, в которой бы учились языкам, также прочим наукам и знатным художествам и переводили б книги... К распо-

ложению художеств и наук употребляются обычно два образа здания: первый образ называется Университет; второй — Академия или общество художеств и наук.

§ 1. Университет есть собрание ученых людей, которые наукам высоким, яко теологии и юриспруденции (прав искусству), медицины и философии, сиречь до какого состояния оные ныне дошли, молодых людей обучают; Академия же есть собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сии науки в своем роде в том градусе, в котором оные обретаются, знают, но и через новые инвенты (издания) оные совершить и умножить тщатся, а о обучении прочих никакого попечения не имеют. <...>

§ 14. В университете четыре факультета имеются, а именно: 1) теология, 2) юриспруденция, 3) медицина и 4) философия. Факультет теологии здесь отставляется, и попечение о том токмо Синоду предается. <...>

§ 16. Помянутые и в некоторые классы разделенные академики обязаны будут в своей науке ежедневно один час публичные лекции иметь, как и в прочих Университетах.

§ 17. Ежели который академик похочет за деньги партикулярные коллегии иметь, то ему позволено.

§ 18. А чтоб пользу от сих обучений иметь, к тому требуются удобные люди, которые гуманиора отчасти знают и некоторые малые искусства философии и математики имеют. Того ради весьма нужно, дабы каждому академику один или два человека из молодых студентов даны были и довольным жалованьем снабдены, которые со всем прилежанием обучаться и академикам вспомогать имеют; и понеже помянутые молодые люди под дирекцию академиков без своих убытков наукам обучаться и при том (ежели себя хорошо ведут и некоторые пробы искусства своего объявят) надежду имеют произойти и учителям своим наследовать. И тако подобает, чтоб они за такую добродетель благодарствовали; того ради имеют оные тех, которые учиться начинают первым фундаментам наук, обучать, дабы и те со временем учением академическим пользоваться могли, и таким образом можно б без великих убытков намерения нижней школы исполнить...

История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров. — М., 1999. — С. 70.

Рекомендуемая литература

1. Ганелин Ш. И., Голант Е. Я. История педагогики. — М., 1940.
2. Константинов Н. А., Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России. — М., 1949.
3. Кулябко Е. С. М. В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук. — М.; Л., 1962.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. — М., 1973.
5. Пенчко Н. А. Основание Московского университета. — М., 1953.

11. ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА РОССИИ XVIII в. М. В. ЛОМОНОСОВ

Просветительная педагогика эпохи петровских реформ • Педагогика ломоносовского периода • Просветительная педагогика последней трети XVIII в.

Новые веяния в экономике, культуре вызвали реформу образования, активизировали деятельность просветителей, что способствовало развитию педагогической мысли. В ее истории выделяется три периода: просветительная педагогика эпохи петровских преобразований (1700—1730); просветительная педагогика ломоносовского периода (1741—1765), заложившая основы новой научной педагогики; просветительная педагогика последней трети века (1765—1790).

Представители просветительной педагогики считали главным обучение учащихся живому познанию действительности, через непосредственное соприкосновение с миром. Задача воспитания заключалась в том, чтобы придти на помощь природе ребенка, устранить все препятствия к естественному развитию заложенных в человеке задатков. Ребенка необходимо научить управлять своими действиями. Одним из условий успешности воспитания является наличие в учителе высоконравственных качеств, добродетелей, позволяющих добиться уважения к себе со стороны воспитанников.

Русских просветителей беспокоила проблема организации школьного дела в стране и содержание образования в школе. Они предлагали разные варианты решения данного вопроса.

Яркими представителями просветителей первой трети XVIII в. были Ф. С. Салтыков, Ф. Прокопович, И. Т. Посошков, В. Н. Татищев. Видный государственный деятель, сторонник социально-политических, экономических, культурных преобразований петровской эпохи **Федор Степанович Салтыков** (год рожд. неизв. — 1715) разработал план распространения образования в России, который изложил в записке-проекте «Пропозиции». Объем этой работы всего 37 страниц, она состоит из 15 глав. Одна из глав посвящена обучению молодых людей различным ремеслам. Для этого, по примеру Англии, Ф. Салтыков рекомендовал в каждом городе учесть всех мастеровых людей, промышленников и отдавать им в учение на семь лет детей, желающих. После освидетельствования ученикам разрешалось заниматься собственным ремеслом. Лучшим из них рекомендовалось обучать молодежь, чтобы совершенствовалось ремесло, а не приходило бы в упадок.

Большая часть записок посвящена организации школьного дела, отбору предметов для образования детей. Ф. Салтыков

выдвинул идею всенародного обучения. Для этого он предложил во всех губерниях создать по одной или две академии для обучения тысячи человек в каждой, отдать им по несколько монастырей, оставив в них лишь священников и причетников для служб. Из разных государств следовало пригласить мастеров для учения детей «дворянских и купецких и всяких иных разных чинов». Возраст принимаемых детей ограничивался от шести до двадцати трех лет. В содержание образования Ф. Салтыков включал большой набор «свободных наук»: латинский, греческий, немецкий, английский, французский языки, грамматику, риторику, философию, историю и т. д.

Одним из первых Ф. Салтыков предложил организовать женские школы. Для этого он рекомендовал использовать женские монастыри, их доходы. Под угрозой штрафа отцам следовало приводить в школы дочерей с шести лет и обучать их до пятнадцати лет. Ф. Салтыков выделил специфические, на его взгляд, женские науки, которым следовало учить девочек: «для домоводства», «для изящества в языках», «для забавы», «для забавы же своей и в компаниях веселью обхождения», «дабы и женский наш народ уравнился с европейскими государствами...»

Педагогические высказывания Ф. Салтыкова характеризовались широтой планов, реалистичностью, требованием бессословности образования.

В этот же период времени творил **Иван Тихонович Посошков**, зажиточный человек, представитель передового купечества (1652—1726). Он написал такие известные сочинения: «О ратном поведении», «Зерцало очевидное», «Завещание отеческое», «Книга о скудости и богатстве». В «Книге о скудости и богатстве» И. Посошков отстаивал мысль об обязательном начальном образовании для крестьян. При этом он рекомендовал распространить грамотность как среди русских, так и среди «мордвы», «чуваши», «черемисы». По мнению И. Посошкова, основную роль в развитии просвещения среди крестьянства должно сыграть духовенство. Он предложил во всех епархиях построить просторные школы, организовав целую сеть городских и сельских церковных школ. В них следовало принимать десятилетних детей «дьяконовых, поповых, дьячковых, пономарских». Если отцы не захотят отпускать их учиться, то следовало «брать бы их и поневолею и учить грамматике и всякого книжного разума». В процессе обучения рекомендовалось следить за успехами каждого, изучать индивидуальные особенности. Заботясь о просвещении, И. Посошков высказал мысль о создании учебных книг, которыми учащиеся могли бы пользоваться самостоятельно.

Для педагогических взглядов И. Посошкова характерен был консерватизм. Так, в «Завещании отеческом», которое сравнивается с

Домостроем, он дал нравственно-христианские наставления, детально описал семейную жизнь, отношение к службе: «Бога бойся, ни с кем не бранись, не дерись; Бог с неба смотрит» И. Посошков был сторонником «крайней суровости воспитания. Детей надо держать неоплошно и в великой грозе, чтобы они трепетали перед Богом и боялись одного взгляда родителей». Он рекомендовал воспитывать в детях трудолюбие, скромность, честность. И. Посошков выступал за крепкую отцовскую власть в семье. При поступлении ребенка в училище родитель должен был его постоянно опекать.

Особый след в истории русской просветительной мысли оставил **Феофан Прокопович** (1681—1736), видный церковный и общественный деятель, оратор, поэт, теоретик литературы, реформатор духовного и светского образования. В 1721 г. он издал «Духовный регламент», где обосновал организацию духовных школ и показал значение учения для развития производительных сил страны. Ф. Прокопович обозначил основные условия, необходимые для достижения «учения доброго и основательного»: подбор учителей, отбор учеников (проверка памяти, остроумия), наличие учебной литературы, определенный режим учения. Он считал, что Академия должна гордиться не количеством обучающихся, а наличием «остроумных и добрых учащихся».

Большую ценность представляют методические указания Ф. Прокоповича. В начале обучения он рекомендовал знакомить детей с программой предмета, «чтоб ученики видели берег, к которому плывут». Интересным явилось его предложение о параллельном изучении ряда предметов: изучение грамматики можно вести одновременно с географией и историей; занимаясь иностранным языком, можно переводить географические, исторические тексты.

Оригинальным трудом Ф. Прокоповича является его «Первое учение отроком». Обращаясь к родителям и воспитателям, Ф. Прокопович подчеркивал значение хорошего воспитания: «каков отрок есть, таков и муж будет». По мнению Ф. Прокоповича, родители ошибочно считают, что достаточно научить своих детей читать и писать. Он полагал, что важно заложить основы морального поведения детей. В связи с этим необходимы руководства по вопросам нравственности, написанные простым языком. Ф. Прокопович предлагал своеобразный моральный кодекс, в основе которого находятся религиозные истины. Он выступил против многих старорусских обычаев. «По своему воспитывающему значению мы, бесспорно, должны считать книгу Прокоповича “Первое учение отроком” явлением далеко не рядовым в истории русской педагогики. До начала XVIII в. нам не известно столь ярко написанное, хотя и с позиций господствующих классов, но с элементами свободомыслия и столь распространенное учебное пособие...» [5, с. 38].

Большой вклад в развитие школьного дела и русской педагогики внес **Василий Никитич Татищев** (1686 — 1750), просветитель, историк, государственный деятель. Свои педагогические воззрения он изложил в «Разговоре о пользе наук и училищ» (1733), в «Записке об учащихся и расходах на просвещение в России», в «Учреждении, коим порядкам русских школ имати поступать» (1736 г.). В. Н. Татищев полагал, что изменений в жизни страны можно достичь лишь с помощью укрепления самодержавия и распространения просвещения. Наука ведет к самопознанию, к настоящему и будущему благополучию: «...Оные от недостатка разума всегда тем, что они есть и что имеют, недовольны... Наука главная есть, чтоб человек мог себя познать». В. Н. Татищев доказывал полезность наук не только для воспитания, образования, но и для государственного управления. Он отстаивал мысль о том, что незнание и глупость любому обществу вред наносят. Разница между ученым и неученым человеком заключается в нравственности. Изучать новое следует человеку для того, чтобы быть совершеннее. Наука должна дать прежде всего определенные знания. В. Н. Татищев разделил науки на нужные, полезные, шегольские или увеселяющие, любопытные или тщетные, вредительные. Перечень рекомендуемых им к познанию наук характеризует его как просветителя и как сторонника общеобразовательной и профессиональной подготовки молодого поколения.

В. Н. Татищев являлся одним из первых организаторов народной школы и профессионального обучения. Им была предложена система школьного образования, которой должна руководить коллегия, «центральное ведомство по заведованию училищами». Он считал необходимым создать начальные школы как основу образования, а в крупных городах учредить мужские и женские семинарии. В. Н. Татищев предлагал особую систему учебных заведений для детей дворян: гимназия для «предуготовления к высшим наукам», академии или университеты, кадетский корпус. В этом ярко проявился сословный принцип организации обучения: дети дворян должны быть отделены от простого народа.

Своеобразно подошел В. Н. Татищев к пониманию проблем воспитания. Он выделял несколько «возрастов жизни»: младенчество (от рождения до 12 лет), юношество (от 12 до 25 лет), мужество (от 25 до 50 лет), старость (от 50 лет и старше). В соответствии с этим предлагалось заниматься воспитанием. В. Н. Татищев был сторонником разумных взаимоотношений старших и младших в семье, считал важным строить воспитание на добром примере. Заслугой В. Н. Татищева явилось внедрение твердого школьного распорядка, что способствовало бы успешному учению.

В. Н. Татищев одним из первых в истории русской педагогики поставил проблему личности учителя. По его мнению, учитель прежде всего должен быть высоконравственным, проявлять заботу о детях, учить их честности, уважению старших. Учитель должен быть не только моральным образцом для учеников, но и хорошо знать свой предмет. Он предложил «учителей из русских приготовить», используя для этого Академическую гимназию.

Педагогические взгляды В. Н. Татищева имеют огромное значение для педагогики России, призывая к образованию, к воспитанию через учение: «Человек от начала жизни даже до престарелости учиться нужно и пользу имеет».

В целом, идеи русских просветителей первой четверти XVIII в. — петровской «ученой дружины» — по своему теоретическому уровню и практическому воплощению не уступали разработкам западных мыслителей. Их отличали государственный подход, масштабность, реальность замыслов. Используя передовой опыт европейского и русского просвещения, они внесли значительный вклад в становление педагогики как науки, явились идейными предшественниками М. В. Ломоносова.

Выдающимся педагогом России XVIII в. был первый русский академик **Михаил Васильевич Ломоносов** (1711 — 1765). Он родился в деревне Мишанинской Холмогорского уезда Архангельской губернии в семье крестьянина-помора. Весь уклад жизни поморья наложил отпечаток на впечатлительного отрока. Он впитал в себя традиции народной педагогики, усвоил суровый опыт воспитания в крестьянской и рыбацкой общине. Все это сказалось впоследствии на решении им педагогических проблем. В девятнадцать лет М. В. Ломоносов вместе с рыбным обозом пришел пешком в Москву и поступил в Славяно-греко-латинскую академию, скрыв свое крестьянское происхождение. В январе 1736 г. в числе двенадцати лучших учеников академии он был зачислен студентом «на академический кошт» при Академии наук, а в сентябре 1736 г. направлен на учебу в Германии, где учился у крупнейших ученых. С 1741 г. М. В. Ломоносов, вернувшись в Петербург, становится адъюнктом Петербургской Академии наук, в 1745 г. — профессором химии, а позднее — академиком. Он был ученым-энциклопедистом, который «обнял все отрасли просвещения... Историк, Ритор, Механик, Химик, Минералог, Художник и Стихотворец — он все испытал и все проник», — писал А. С. Пушкин.

В течение всей своей работы в Академии наук М. В. Ломоносов занимался активной педагогической деятельностью: первым начал читать лекции на русском языке; учил молодых людей из числа «природных россиян»; переводил и писал учебные пособия по разным наукам для студентов; занимался разработкой проектов и

программ развития образования в стране; вел борьбу с противниками распространения грамотности в России. Серия документов ученого о среднем и высшем образовании названа исследователями его творчества Ломоносовской программой организации просвещения в России. Разработке ее способствовало то, что с 1758 по 1760 г. он руководил академической гимназией и университетом. В этот период подготовлен «Проект Регламента московских гимназий», «Проект Регламента академической гимназии». Программа была построена на основе демократизма, гуманизма и народности.

Демократизм М. В. Ломоносова выразился прежде всего в стремлении распространить образование во всех слоях русского общества. Он отстаивал мысль о расширении сети школ, числа обучающихся в них детей, о создании единой бессловной системы образования, доступной всем. Идея народности программы заключалась в опоре на истинно русское в образовании. М. В. Ломоносов выступал против засилья учителей-иностранцев.

В Ломоносовской программе предусматривалось расширение сети гимназий и школ в России: «Надлежит необходимо в знатных городах учредить гимназии, в которых бы изучали нужные европейские языки и первые основания, и при оных гимназиях некоторое число положить учеников записных на содержании казенном, другие же могут быть вольные, а по маленьким городам учредить школы, в которых будут обучать русской грамматике, арифметике и прочим первым основаниям, а из оных школ станут выходить в гимназии, а из гимназий в Кадетский корпус, в Академию и в Университет, а из сих мест в действительную службу».

Ломоносовские документы оказали положительное влияние на развитие гимназий при Академическом и Московском университетах, в Казани и других местах. Благодаря инициативе М. В. Ломоносова был открыт Московский университет. Одной из крупнейших педагогических заслуг первого российского академика следует считать популяризацию сочинений выдающегося славянского дидакта Я. А. Коменского.

М. В. Ломоносов выдвинул своеобразную для своего времени теорию воспитания, исходя из идеи гармонии человека. Уделяя главное внимание воспитанию «сынов Отечества», «направлению нравов», «истреблению праздности», он считал необходимым воспитывать молодежь на прогрессивных традициях прошлого.

Впервые в истории русской дидактики М. В. Ломоносов четко сформулировал дидактические принципы, основываясь на материалистической теории познания, учете психологии детей, индивидуализации обучения. Он предлагал в обучении опираться на

принципы доступности, логичности, наглядности, высокой степени научности преподавания, основательности знаний, связи теории и практики, активности и самостоятельности учащихся, учета индивидуальных и возрастных особенностей детей. Особое внимание уделялось работе со способными детьми.

М. В. Ломоносов первым начал внедрять классно-урочную систему в Академической гимназии, гимназиях Московского университета, в Кадетском корпусе. Заслугой М. В. Ломоносова явилось основание методики преподавания отдельных предметов как наук. Он разработал методику преподавания русского языка, латинского, иностранных языков, химии, физики, географии.

М. В. Ломоносов предъявлял особые требования к личности учителя. Он сформулировал идеал народного учителя, под которым понимал «природного россиянина», имеющего солидную научную подготовку, обладающего педагогическим мастерством, отличающегося нравственной чистотой, «добрым примером», трудолюбием, ответственностью, любовью к детям. Эти требования М. В. Ломоносов соблюдал прежде всего сам, проявив себя педагогом-новатором эпохи.

Достижением ученого является разработка педагогической терминологии, в которой он выделил общенаучные педагогические понятия, дидактические категории, воспитательные термины, психологические понятия, школоведческую номенклатуру. Часть терминов взяты им из народной педагогики, из трудов Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж. Ж. Руссо. М. В. Ломоносов был сторонником четкого обозначения любого понятия и выделил главные научные категории в педагогике, которыми мы пользуемся до настоящего времени.

Все это свидетельствует о том, что М. В. Ломоносов заложил основы научной отечественной педагогики, которые будут развиты в XIX в.

В эпоху абсолютистской власти сильное воздействие имела официальная политика в области просвещения. Внимание к проблемам народного образования проявляла сама императрица Екатерина II. Переписываясь с видными философами-просветителями Запада, она поддерживала идею воспитания «новой породы людей», предлагала принять участие в разработке проектов о просвещении русского народа. Однако, официально говоря о том, что «заведением народных школ разнообразные в России обычаи приведутся в согласие, направятся нравы», Екатерина II вместе с тем указывала: «Черни не должно давать образование, поскольку будет знать столько же, сколько вы да я, то не станет повиноваться в такой мере, как повинуются теперь». В это время императрица приблизила ко двору И. И. Бецкого и поощряла его проекты.

Иван Иванович Бецкой (1704—1795) был разносторонне образованным человеком, знавшим передовую европейскую педагогику. В 1763 г. он был назначен президентом Академии художеств, директором Кадетского корпуса и получил поручение организовать при них воспитательные училища. Он открыл Воспитательное общество благородных девиц (Смольный институт), Воспитательные дома в Москве и Петербурге, где воспитывались дети-подкидыши и сироты, реорганизовал Шляхетский сухопутный кадетский корпус. В нем готовили детей дворян к военной и гражданской деятельности. В учебный план этого заведения входили такие предметы, как логика, математика, механика, астрономия, физика, химия, история, языки и т. д. Особое место И. И. Бецкой отводил рисованию, живописи, скульптуре, архитектуре, музыке, танцам, фехтованию. Это свидетельствовало о его стремлении готовить всесторонне образованного дворянина и приобщать его к европейской культуре. И. И. Бецкой верил в могущественную силу воспитания и был убежден в возможности создания через разумную организацию воспитательных учреждений «новой породы людей».

«Устав шляхетского сухопутного кадетского корпуса и обучения благородного российского юношества» предписывал принимать в корпус отроков «с достаточным доказательством о дворянстве» и о крещении. Рекомендовалось «давать преимущества» детям, чьи «родители или убиты, или ранены на службе отечества ради» и «коих судьба не одарила достатком». Устав предусматривал деление воспитанников на пять возрастов: «первый от 5 и 6 до 9 лет, второй — от 9 до 12, третий — от 12 до 15, четвертый — от 15 до 18, пятый — от 18 до 21 года. По сему в каждом возрасте питомцам быть по три года и обучаться по склонности и понятию наукам, как до воинского, так и гражданского звания принадлежащим».

Учебный план включал четыре группы учебных предметов:

I. Руководствующие к познанию прочих наук (логика, начальные основания математики, красноречие, физика общая и особенная, история священная и светская, география и хронология, языки употребляемые и для наук потребные, математика, механика).

II. Предпочтительно нужные гражданскому званию (нравовучение, естественное, всенародное и государственное право, экономия государственная).

III. Полезные (генеральная и экспериментальная физика, астрономия, география вообще, наутика или сведения о морском искусстве, натуральная история, воинское искусство, фортификация и артиллерия, химия).

IV. Художество (рисование, живопись, гравирование, изваяние, делание статуй, музыка, танцевание, фехтование).

Из данного учебного плана каждому возрасту были определены свои предметы обучения.

В сентябре 1794 г. на должность директора Императорского сухопутного шляхетного кадетского корпуса был назначен М. И. Кутузов. Он установил четкий порядок в расходовании средств. Это дало положительный эффект не только экономический, но и воспитательный: формировало у кадетов бережливость, аккуратность в обращении с одеждой, книгами, учебными пособиями. Наряду с этим М. И. Кутузов очень заботился о своих воспитанниках, стремясь облегчить жизнь тем, кто не имел достаточно средств для нормального существования.

Для старших воспитанников кадетского корпуса М. И. Кутузов вводит обязательные летние лагеря, которые стали традицией в учебно-воспитательной работе этих учреждений.

М. И. Кутузов усиливает физическое воспитание, требования к дисциплине и поведению воспитанников. Директора кадетского корпуса характеризовало ласковое обращение с учащимися, такого же обращения он требовал и от офицеров, сочетая его с требовательностью.

Причину слабых знаний М. И. Кутузов объяснял недостаточной работой ротных командиров и классных учителей. Он предлагал чаще интересоваться успеваемостью воспитанников, постоянно держать в поле зрения тех, кто нуждается в дополнительной помощи. М. И. Кутузов особое внимание рекомендовал уделять математике, видя ее большую роль в умственном развитии учащихся и в их военной подготовке. Вместо широко распространенной зубрежки, он требовал от педагогов воспитания у учащихся сознательного отношения к знаниям.

В период пребывания М. И. Кутузова в должности директора корпуса там окончательно утвердилась классно-урочная система обучения, внедрялись разнообразные методы учебной работы.

В начале XIX в. педагогическая деятельность кадетского корпуса заметно ухудшается.

Была установлена продолжительность обучения в восемь лет¹.

В воспитательные училища предполагалось принимать детей с 5—6- до 18—20-летнего возраста. И. И. Бецкой считал, что в подобных заведениях формируется особая среда, лишенная отрицательного влияния. Следуя учению Локка, он придавал особое значение нравственному воспитанию, воспитанию добродетелей (тру-

¹ См.: *Алпатов Н. И.* Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа: (Из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России). — М., 1958; *Антонов А. Н.* 1-й кадетский корпус. — 2-е изд. — СПб., 1906; *Лалаев М. С.* Исторический очерк военно-учебных заведений. 1700—1891. — СПб., 1880—1892. — Ч. 1—3.

долюбия, учтивости, благонравия, «домостроительства» и т. п.), физическому развитию детей. В нравственном воспитании И. И. Бецкой высоко ценил пример воспитателя. Он отвергал телесные наказания. Интересными являются его идеи об обучении детей. Он считал необходимым учитывать детские склонности и потребности, «открывать истинный путь природному разуму», использовать в полной мере игру, которая возбуждает чувство товарищества, ловкость. И. И. Бецкой явился одним из поборников женского образования в стране. Он считал необходимым дать женщинам образование, чтобы иметь «разум, просвещенный различными знаниями, для гражданской жизни полезными».

Однако созданная им система воспитания в изолированных от общественной жизни закрытых учебных заведениях была оторвана от действительности и не дала желаемых результатов.

Важную роль в становлении и развитии государственной системы образования в России сыграл **Федор Иванович Янкович де Мириево** (1741—1814), серб по национальности, приглашенный из Австро-Венгрии по рекомендации австрийского императора. Ф. Янкович являлся крупнейшим дидактом, последователем Я. А. Коменского.

Ф. Янкович осуществил перестройку школьной работы и активно внедрял классно-урочную систему. Он предложил способ обучения грамоте, состоявший в следующем: на черной доске мелом нужно писать сначала различные черточки, из которых состоят буквы, а потом буквы такой величины, чтобы они были ясно видны детям. Их следует писать на доске не в обыкновенном азбучном порядке, а четырьмя рядами. В первом ряду стоят буквы, состоящие из одних прямых черточек, во втором — буквы, состоящие из прямых и косых, в третьем — из кривых и прямых, в четвертом — из одних кривых. Ф. Янкович предусмотрел до мелочей технику проведения урока, соблюдения дисциплины на уроке. «Учитель должен все слова выговаривать громко, главное, ясно, глаза обращать всюду и ходить около всех учеников, дабы видеть, все ли прилежно его слушают и дело свое выполняют... Совокупное чтение происходить должно без крика и в умеренном голосе. Учитель должен также спрашивать учеников не всегда сряду, но непременно. Ученики должны отвечать не «да» и не «нет», а полной речью».

Зная и разделяя идеи Я. А. Коменского, Ф. Янкович использовал и труды М. В. Ломоносова. Он опирался на опыт работы ведущего учебно-научного центра страны — Московского университета, лидерами которого являлись ученики первого русского академика. Это повлияло на содержание документов, подготовленных Ф. Янковичем. Продолжением Ломоносовской традиции является утверждение указа учить детей на русском языке. Ф. Янкович ори-

ентировал на глубокое изучение русской грамматики, отечественной истории, естественных дисциплин. Среди рекомендованных им учебных книг имеются работы М. В. Ломоносова.

Оценивая деятельность Ф. Янковича на ниве российского просвещения, Н. А. Добролюбов писал, что он «принадлежит к числу тех немногих деятелей в истории нашего воспитания, которых труды всегда будут иметь свою цену в глазах истинных любителей просвещения».

Выдающуюся роль в истории русского образования сыграл известный писатель-просветитель, издатель и общественный деятель **Николай Иванович Новиков** (1744—1818). Он пытался организовать в Петербурге частные народные училища, вел интенсивную издательскую и литературную работу, занимался выпуском детской литературы. Впервые в России начал издавать детский журнал «Детское чтение для сердца и разума». Доходы с некоторых изданий шли на содержание народных училищ. В «Прибавлениях» к «Московским ведомостям» за 1783—1787 гг. Н. И. Новиков напечатал статью «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия». Эта работа является крупным вкладом в развитие педагогической теории. Она посвящена проблемам физического, нравственного, умственного воспитания. Н. И. Новиков считал необходимым разрабатывать теоретическую педагогику, поскольку уже есть «довольно материалов для сия науки, которую можно назвать педагогикой...» Его заслугой является введение в научный оборот термина «педагогика», выявление сущности педагогики как науки, ее общественного назначения: «И если потомки будут продолжать сию работу, пользуясь познаниями своих предков, направляя и дополняя оные, свет приобретет науку, которая во всяком рассуждении будет заслуживать имя педагогики». Н. И. Новиков отстаивал демократичность воспитания и образования, выступал против самодержавно-крепостнической официальной педагогики.

Плодотворная просветительная деятельность Н. И. Новикова была прервана в 1792 г. Екатериной II. Он был арестован, как опасный человек, заточен в Шлиссельбургскую крепость на 15 лет.

Последователем М. В. Ломоносова был **Николай Гаврилович Курганов** (1725—1796), литератор и публицист, астроном и математик, один из ведущих русских просветителей, профессор высшей математики и навигации. Сын бедного унтер-офицера, он испытал все тяготы сословного воспитания. Он окончил школу математических и навигацких наук, где учился под руководством Л. Ф. Магницкого, а затем был направлен в Морскую академию.

В педагогической деятельности Н. Г. Курганова важное место занимала работа по созданию новых учебных пособий. Его «Университетская арифметика» была написана простым языком и была

понятна всем. Одновременно с подготовкой учебников по арифметике, геометрии Н. Г. Курганов разработал «Российскую универсальную грамматику или Всеобщее письмословие», изданную в 1769 г. До 1837 г. эта книга выдержала 11 изданий. «Письмовник» Н. Г. Курганова представлял собой не только учебник по грамматике и литературе, но и был хрестоматией по литературе, книгой для домашнего чтения, своеобразной энциклопедией научных знаний.

Одним из ярких просветителей последней трети XVIII в. был **Михаил Евсеевич Головин** (1756—1790), племянник М. В. Ломоносова. Он проявил большие математические способности, учился в университете, где учителем был известный ученый Л. Эйлер. Он высоко оценил две математические работы М. Е. Головина и добился присвоения ему звания адъюнкта по физике, когда тому было всего 20 лет. М. Е. Головин успешно сочетал научную и педагогическую деятельность. Особенно много он сумел сделать, работая в Петербургском главном народном училище, учительской семинарии по подготовке учителей для народных училищ. В это время он получил звание профессора. В педагогическом наследии М. Е. Головина важное место занимают учебные книги, руководства для народных училищ, руководства по арифметике, геометрии, механике, физике и др., которые отличались глубоко продуманным в научном методическом и логическом отношении расположением материала. Он учитывал возраст учащихся, условия работы учителя в народных училищах. Его руководства снабжены методическими указаниями, таблицами, схемами, которые помогали учителю в процессе обучения учащихся. М. Е. Головин стал одним из первых отечественных методистов в области физики.

В 1790 г. вышло сочинение А. Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву», которое сделало его знаменитым. **Александр Николаевич Радищев** (1749—1802) является крупнейшим представителем прогрессивной педагогической мысли конца века. Он выступил против крепостных порядков, бесправия и произвола в стране. Свобода, вольность, равенство всех людей, истинное их просвещение — вот подлинное счастье народа. А. Н. Радищев был сторонником широкого просвещения и образования народа. Цель воспитания он видел в формировании «сынов отечества», наделенных высокими моральными качествами. Это должны быть настоящие патриоты, активные борцы за свободу и счастье родины. Екатерина II считала, что сочинения Радищева направлены против власти, и назвала его «бунтовщиком хуже Пугачева». За вольнолюбивые мысли он был приговорен к смертной казни, замененной десятилетней ссылкой в Илимский острог. Взгляды А. Н. Радищева в области воспитания и образования стали венцом русской педагогической мысли XVIII в.

Из истории воспитательных домов

В 1763 году действительный тайный советник Иван Иванович Бецкой (1704 — 1795) выступил с инициативой создания Воспитательного дома для воспитания и закрытого образования сирот, незаконнорожденных детей и детей, которых не могли содержать родители по болезни или бедности. И. И. Бецкой был незаконнорожденным сыном князя И. Ю. Трубецкого, получил хорошее европейское образование.

Воспитательный дом по идее И. И. Бецкого должен был стать местом формирования нового типа людей, так называемого третьего сословия свободных, нравственно воспитанных людей, живущих своим трудом. Манифест об учреждении Императорского воспитательного дома в Москве был обнародован 1 сентября 1763 года. Его торжественное открытие, сопровождаемое Крестным ходом, произошло 21 апреля 1764 года. Первые принятые в дом младенцы получили имена Екатерина и Павел. Прием детей был анонимным. Сообщались сведения только о крещении и имени младенца.

Павел I, взойдя на престол, передал управление Воспитательным домом своей супруге, императрице Марии Федоровне, которая в значительной мере реформировала воспитательную систему в образовательную. Она заботилась не столько о создании нового сословия, сколько о воспитанниках, будущих гражданах, которым нужно было дать не только духовное воспитание, но и профессию по интересам, могущую их прокормить в дальнейшем. С 1807 г. заведены два так называемых «латинских» класса по подготовке к гражданской службе и преподавательской деятельности. Создан был отдельный класс для девочек, будущих учительниц, позже — музыкальный класс. Срок обучения для обоих полов теперь составлял 11 лет, потом год практики и шесть лет обязательной службы. Позже образование в Воспитательном доме было приравнено к курсу гимназии.

С 1797 г. Воспитательный дом в Петербурге, будучи в ведении императрицы Марии Федоровны, стал учреждением педагогического образования. В 1808 г. в нем были открыты «французские» и «латинские» классы для подготовки гувернанток и домашних учительниц, практический класс, где ученицы давали первые уроки. По окончании курса некоторые из них остались в Воспитательном доме в качестве классных дам. Позже здесь были открыты: сиротский институт, где готовили учителей разных дисциплин, женская гимназия с педагогическими классами, учительская семинария и т. д. С тех пор прошло более 200 лет. Преемником воспитательного дома стал Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Веселова А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И. И. Бецкого // Отечественные записки. — М., 2004. — № 3. — С. 169—179.

О воспитании и наставлении детей

Отрывки

Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия

Введение

Кто несколько только размышлял о влиянии воспитания на всю прочую жизнь человека, тот признается, что воспитание детей как для государства, так и для каждой особенной фамилии весьма важно. С самыми лучшими законами, с самою религией, при самом цветущем состоянии наук и художеств государство имело б весьма худых членов, если б правительство пренебрегло сей единый предмет, на котором утверждается все в каждом государстве. <...>

Итак, процветание государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания. Законодательство, религия, благочиние, науки и художества хотя и могут сделаны быть споспешествовательными средствами и защитами нравов, однако если нравы уже повреждены, то и оные перестают быть благодетельными; стремительная река развращения разрывает сии защиты, обесиливает законы, обезображивает религию, прекращает успех всякой полезной науки и делает художества рабами глупости и роскоши. Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов: чрез него вкус к добродетели, привычка к порядку, чувство изрядного, через него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре со всеми другими человекодружественными, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан; чрез него мужчины и женщины должны образованы быть сходственно с их полом, а всякий особенный класс государства с тем, чем быть ему надлежит. Все прочее делается удобным, когда воспитание достигнет возможной степени своего совершенства; законы успевают тогда сами собою; религия, в величестве своем исполненная простоты, пребывает тем, чем вечно бы ей быть надлежало, т. е. душою всякой добродетели и твердым успокоительным предметом духа; науки делаются неисчерпаемыми источниками действительных выгод для государства; художества украшают жизнь, дают благородство чувству, становятся ободрительными средствами добродетели; всякий отдел граждан пребывает верен своему определению; и всеобщее трудолюбие, подкрепляемое умеренностью и добрым домостроительством, доставляет и самому многочисленному народу безопасность от недостатка и довольствие своим состоянием.

О всеобщей и последней цели воспитания и о частях его

Всякое человеческое дело, требующее в исполнении распорядков и времени, тем лучше удастся и почти тогда и бывает хорошо исполнено, когда сначала представишь себе ясно его предмет и после в исполнении никогда не будешь упускать оный из вида. Тогда только бываем мы в состоянии рассуждать правильно о всяком шаге, поступленном в сем деле, испытывать всякое представляющееся нам средство, познавать и отвращать всякое препятствие. Последуем сему всеобщему правилу благоразумия и в столь важном деле воспитания! Итак, исследуем здесь сперва: какой есть подлинный, истинный и последний предмет воспитания? <...>

...Достижение подлинной главной цели воспитания должно заключать в себе купно исполнение должностей. А как, наконец, все должности родителей детям состоят в том, чтобы сколько возможно споспешествовать благополучию детей; должность же государству в отношении к детям их есть та, чтобы в оных доставить ему полезных граждан: то явствует, что благополучие детей и польза их государству составляют существенные части предметов воспитания. <...>

Главный предмет воспитания, как мы уже сказали, есть тот, чтобы *образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами*. Все иные определения, будучи слишком несовершенны, не могут даны быть столь пространному воспитанию; сие только одно заключает в себе его во всей обширности. <...>

Дети наши должны образованы быть счастливыми людьми и полезными гражданами. При сем опыт и человеческая натура напоминают нам, что здоровье и крепкое сложение тела весьма споспешествуют нашему удовольствию и что в молодости лежит основание как здоровья и крепости, так и слабости и болезней тела. Итак, оказывается теперь первая главная часть воспитания, т. е. попечение о теле, или должность родителей стараться о том, чтобы дети их имели здоровье и крепкое сложение тела. Сию часть воспитания называют ученые *физическим воспитанием*; а первая есть она потому, что образование тела и тогда уже нужно, когда иное образование не имеет еще места.

Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств; если благополучие ближнего возбуждает в нем зависть или корыстолюбие, заставляет его домогаться чужого имения, или сладострастие обессиливает его тело, или честолюбие и ненависть лишают его душевного покоя, без которого не можно никакого иметь удовольствия, или, наконец, если сердце его столь скудно чувствованиями религии, то помышление о смерти ввергает его в уныние без всякой надежды; все сие зависит от образования сердца в юношестве. Из сего следует вторая главная часть воспитания, имеющая предметом образование сердца и называемая учеными *нравственным воспитанием*.

По свойству всякого гражданского класса, к которому человек принадлежит, для пользы государству и для собственного его удовольствия нужно, чтоб он имел большую или меньшую меру познания, высшую или низшую степень просвещения; некоторые гражданские классы требуют даже определенной меры познаний в науках; просвещение разума вообще способствует высокой степени гражданского благополучия, и, наконец, всякий человек тем полезнее бывает государству, чем просвещеннее его разум. Из сего происходит третья главная часть воспитания, имеющая предметом *просвещение, или образование разума*.

Воспитание имеет три главные части: воспитание физическое, касающееся до одного тела; нравственное, имеющее предметом образование сердца, т. е. образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением или образованием разума. Все сии три части вывели мы из правила, положенного всеобщим и последним предметом воспитания, то есть:

Воспитывай детей твоих счастливыми людьми и полезными гражданами.

Каждая из сих трех частей имеет особенные свои правила, положения и действия, без которых не может она хорошо быть исполнена.

История педагогики в России: Хрестоматия / Под ред. С.Ф.Егорова — М., 1999. — С. 111—115.

Ф. Прокопович

Духовный регламент

Отрывки

Дома училищные и в них учителя и ученики

Известно есть всему миру, каковая скудость и немощь была воинства российского, когда оное не имело правильного себе учения, и как несравненно умножилась сила его и надчаяние велика и страшна стала, когда... Петр Первый обучил оное изрядными регулами. То же разуметь и о архитектуре, и о врачевстве, и о политическом правительстве, и о всех прочих делах.

И наипаче то ж разуметь о управлении церкви, когда нет света учения, нельзя не быть нестроению, и многим смеха достойным суевериям, еще же и раздорам и пребезумным ересям. <...>

Ибо учение доброе и основательное есть всякой пользы, как отечества, так и церкви, аки корень и семя, и основание. Но сие накрепко наблюдать подобает, чтоб было учение доброе и основательное. <...>

Определенным и добрым учителем приказать, чтобы они исперва сказывали ученикам своим вкратце, но ясно, кая сила есть настоящего учения: грамматики, например, риторики, логики и пр. И чего хотим достигнути чрез сие или оное учение, чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возымели, и познавали бы повседневную прибыли свою, також и недостатки.

Обращаясь к школьным учениям, сие видится быть вельми благоуспешно, что могут некая учения двое или трое вдруг одного часа и одним делом подаватися. Например, уча грамматики, может учитель с нею учить купно и географию и историю, понеже по регулам грамматическим нужно есть делать экзерциции, то сие есть обучатися в переводах с моего языка на язык тот, которого учуся, и вопреки, с языка того на мой язык. То можно велеть ученикам переводить по части географию, или историю одну внешнюю, либо церковную, или на перемену оба те учения.

Обаче понеже историю честь без ведения географского есть как бы с завязанными глазами по улицам ходить, того ради здравый совет есть: год, грамматике определенный, разделить на две части. И полгода первое учить грамматику с географиею, особенный в неделе день определяя, в который на карте будет учитель показывать циркулы, планисферия и универсальную ситуацию мира. А еще лучше бы делать сие на глобусе и так обучать студентов, чтоб могли перстом показать, когда кто спросит их: где Африка, где Европа и к которым сторонам под нами лежит Америка; також и особь о государствах: где Египет, где Китай, где Португалия и прочая. А другое полгода давать в экзерциции переводить историю универсальную да краткую; только бы был автор чистого языка латинского, яковый есть Юстин историк, и мощно будет после других усмотреть.

И се вельми полезно, ибо ученицы великое ко учению возымеют доброходство, когда невеселое языка учение толь веселым мира и мимошедших в мире дел познанием растворено им будет; и скоро от них грубость отпадет, и еще при береге почитай училищном немало драгих товаров обрящут.

Чин учения таковый добрый кажется:

1. Грамматика купно с географиею и историею.
2. Арифметика и геометрия.
3. Логика или диалектика, и едино то двоименное учение.
4. Риторика купно или раздельно с стихотворным учением.
5. Физика, присовокупя краткую метафизику.
6. Политика краткая Пуфендорфова, аще она потребна судится быть: и может она присовокупитися к диалектике...

Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков, Г. Н. Волков, С. Ф. Егоров, А. Н. Копылов. — М., 1985. — С. 46, 48—50.

И. Т. Посошков

О крестьянстве

...Паки немалая пакость крестьянам чинится и от того, что грамотных людей у них нет. Аще в коей деревне дворов двадцать или тридцать, а грамотного человека ни единого у них нет, и какой человек к ним не придет с каким указом или и без указа да скажет, что указ у него есть, то тому и

верят и оттого приемлют себе излишние убытки, потому что все они яко слепые ничего не видят, не разумеют. И того ради многие, и без указа приехав, пакости им чинят великие, а они оспорить не могут, а и в поборках много с них излишних денег емлют, и оттого даровой приемлют себе убыток.

...И ради охранения от таковых напрасных убытков, видится не худо б крестьян и поневолишь, чтоб они детей своих, кои десяти лет и ниже, отдавали дьячкам в научные грамоты и, науча грамоте, научили бы их и писать. И чаю, не худо бы так научить, чтобы не было и в малой деревне без грамотного человека. И положить им крепкое определение, чтобы безотложно детей своих отдавали учить грамоте, и положить им срок года на три или на четыре. А буде в четыре года детей своих не научат, также, кои ребята и впредь подрастут, а учить их не будут, то какое ни есть положить на них и страхование.

А егда грамоте и писать научатся, то они удобнее будут не токмо помещикам своим дела править, но и к государственным делам угодны будут. Наипаче же в сотские и в пятидесятские вельми будут пригодны и никто уже их не изобидит и ничего с них напрасно не возьмет.

А чаю, не худо указ послать и в низовые города, чтобы у мордвы детей брать и грамоте учить отдавать, хотя бы и насильно. А егда научатся, то и самим им слюбится потому, что к ним паче русских деревень, приезжают солдаты и приставы и подьячие, овогда с указом, овогда ж и без указа, и чинят, что хотят, потому что они люди безграмотные и беззаступные. И того ради всяк их изобижает и чего никогда в указе не бывало, того на них спрашивают и правежем правят.

А егда дети их научатца грамоте, то грамотные будут у них владельцами и по-прежнему в обиду их уже не дадут, и будут свою братию от всяких напрасных нападков оберегать.

А иные выучат грамоте, познают святую христианскую веру, возжелают и креститься, то те грамотники мало-помалу иных свою братию к христианской вере приводить будут.

Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков, Г. Н. Волков, С. Ф. Егоров, А. Н. Копылов. — М., 1985. — С. 63, 64.

В. Н. Татищев

Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах»

Учреждения, коими порядком учителя русских школ имеют поступать

1. Учитель есть человек, который детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил и жизни человеческой обучает. И для того он — яко един отец им общий вместо многих родителей.

Он должен по совести не токмо в их предпринятом учении, но во всех делах, обхождении, и поступках твердое и прилежное надзирание и попечение иметь, как отец о сущих детях. И им без лености и продолжения все ясно и внятно добрым порядком и наставлением показывать. <...>

5. В учении младенцем, начинающим азбуку, должен учитель каждому сам начинать, и когда ему несколько раз буквы покажет, тогда посадить его подле токаго, который уже основательно знает, и приказать, чтоб оной за ним надсматривал и как к показанию, так изречению букв поправлял, а за тем учителю почасту самому надзирать и поправлять, однако ж без всякой злобы и свирепости, но ласкою и с любовью показуя себя как словами, так и поступками любительно и весело. И когда будет чисто слова выговаривать и их познавать, тогда его похвалят и скорым науки окончанием обнадежат. И потом же, как многие буквы познает и складывать начнет, тогда учитель может одному из учеников приказать, чтоб начинал, дабы ему к надзиранию других и прослушиванию уроков времени не оскудевало.

6. Чтоб ученики охотнее и скорее обучались и меньше принуждения и надзирания требовали, давать им мерные уроки, и как скоро который урок свой выучит, так скоро его с похвалою из школы выпустить, чрез что и ленивым подается лучшая охота. Для которого сперва давать уроки малые, и когда способность в котором усмотрит, то помалу может учитель прибавливать, а ленивых наказывать, однако ж не столько битьем, как другими обстоятельствами, а наипаче чтоб более стыдом, нежели скорбию, яко стоя у дверей, привязану к скамье, и на земле сидя кому учиться, или несколько часов излишнее пред другими в школе удержать. И если такие наказания жестокосердому недостаточны, тогда биением по рукам или легкою плетью по спине, токмо весьма храниться, чтоб часто не бить, ибо тем более побои в уничтожение и ученики в бесстрашие приводятся. В голову же и по щеке учеников отнюдь не бить.

7. Хотя до сего времени неискусством учителей в обычай введено младенцев обучать азбуке, потом Часовник, Псалтырь, некоторые же Апостол и все оное наизусть, а потом писать, которым многих лет до пяти удерживали. И хотя оные книги наизусть читать могли, но силы не разумели, писать правильно и порядочно ничего не умели.

И для того ныне оной порядок оставить, а учинить тако:

Как скоро младенец азбуку выучит, то ученику начать для чтения и показания склада учить книжицу, сочиненную преосвященным архиереем новгородским Феофаном Прокоповичем, именуемую «Первое учение отроком», и «Зерцало человеческого жития», сочиненную его превосходительством графом Бросом; которыми при чтении купно знанию закона божия и честного жития обучаться будет. Но и притом, когда младенец каков-либо стих выучит, должен его учитель спрашивать, преж читая ему, знает ли он силу того, что учил, чтоб простым наречием и хотя непредписанным порядком пересказал. Но притом учителям смотреть, чтобы ученики читая не кричали, но каждый тихо про себя, чтоб другому в разумении, а учителю в прослушивании не мешали.

8. Как скоро объявленные книжицы ученик складывать станет, тогда немедленно начать ему и писать буквы по черной деревянной доске... мелом, который во всех школах иметь казенный. Оные буквы писать крупно, чисто и хотя разными, но употребляемыми почерки. И для того письма уделять им после обеда час из вышеобъявленного времени.

А когда внятно читать и все буквы хорошо писать будет, тогда начать ему склады писать и суще из тех же, или для того нарочно сочиненных, книжек, тогда все время после обеда оставить к писанию, токмо следующее накрепко хранить: 1) чтоб в письме странных букв и много наверху строки, а особливо целого слогу не писали; 2) чтоб одну букву с другою не мешали. И для того учителем грамматику и при сем приобщенные правила прилежно читать, разуместь и хранить; 3) в начале всякого писания класть большую букву, потом також во всяком стихе начальную нечто побольше рядовых, а прочие все равны; 4) привыкать речь разделять точками, где дух переводить, запятыми, чтоб читающему вразумительно было; 5) строки вести прямо и между строк оставливать равно, в котором не малая письму краса есть, паки от младенчества правильно и порядочно писать и писанное читать привыкнуть. И для оных же слогов давать каждому ученику бумаги казенной по 6 листов и смотреть, чтоб оное как для себя, так для других впредь хранили, а сверх того могут, от Канцелярии черные бумаги брав, обучаться, токмо им бездельных сказок и врак писать отнюдь не допускать. Сверх же того, могут от Канцелярии данные указы или дела набело переписывать.

9. Когда ученик довольно в писании основание положит, тогда начать ему писать и цифирь, а по выписании оной час пред полуднем и час по полуднии ходить в арифметическую школу, токмо чтоб не много вдруг во оную входило, разделить их по часам, дабы одни других переменили. По научении же тройных правил начинать геометрии.

Для которого каждому ученику в школе давать инструменты казенные и бумаги 12 листов, на которой должен все ученое в арифметике и геометрии записывать и хранить, чтоб при свидетельстве управителю оную бумагу не изодрану и не марану показать, в чем мастера тех наук должны ответствовать, и те тетради по окончании года управителем, подписав, отдавать ученикам, чтоб другой раз объявлять не могли.

А понеже арифметики и геометрии учителя за недостатком еще не на все заводы определены, того ради оное положить на надзирателей работ тех заводов. <...>

16. Принуждать учителям учеников своих к чистоте, дабы никто не умывшися и не чесавшися или с необрезанными ногтями в школу не явился.

18. Учителям смотреть, чтоб родители, сродники и те, у которых они стоят, их домашних работ работать не заставляли, например дрова рубить и прочее тому подобное, понеже тем не токмо они в науке напрасно время потеряют, но от оной тяжелой работы руки портят и чисто писать делаются не способны, паче же от того в науке немалое продол-

жение чинится, что сии данные им уроки от сего помешательства не могут вытвердить, а учитель должен будет отвечать, что они долго в школе учатся. <...>

20. Учеников надлежит обучать честно говорить, кланяться, старейших почитать словом и местом не токмо в училище, но и в домах. Також ученикам перед прочими детьми, которые не учатся, почтение должно отдано быть, не взирая на чин отца его и лета. Но когда во училища придет человек знатный для дела или присмотру их науки, тогда ученикам надлежит встать от своих мест, обратя лицо на приходящую персону, и по достоинству человека отдать поклон; ежели же он о чем спросит, дать отповедь кратко с почтением, а в лишний разговор и спор не вступать.

21. В содержании учеников учителя должны со младенцами не слабо и не жестоко поступать, прилежно и внятно не токмо наукам, ремеслам принадлежащим, но и страху божию и благочестному житию поучать, с ними ласково поступать и более любовью, нежели страхом, обходиться, и для того не токмо в школах, но и в гулянии за ними надзирать. <...>

22. Сквернословие и всякие непристойные слова не токмо в училище, но и вне весьма накрепко запрещаются, и дабы во училище, кроме учения, лишних посторонних разговоров, а наипаче брани не допускать, за которые по пристойности вины и возраста наказывать.

23. Иметь ему об оных учениках, которые получают... жалованье, каждого месяца именной реестр и против каждого имени в линейках отмечать — (не) явится за чем, болен или за отлучением куда. И при подании списков к даче жалования писать именно о том, у кого сколько в учении дней прогульных и больных, и уволенных.

А ежели кто из учеников разнеможется, то немедленно при письмах отсылать к лекарю и записывать имянно, с которого и по которое число был в лечении у лекаря, також и от него принимать при письмах же. <...>

Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков, Г. Н. Волков, С. Ф. Егоров, А. Н. Копылов. — М., 1985. — С. 84 — 89.

М. В. Ломоносов

Письмо М. В. Ломоносова И. И. Шувалову об основании Московского университета

(до 19 июля 1754 г.)

Полученным от Вашего превосходительства черновым доношением Правительствующему Сенату, к великой моей радости, я уверился, что объявленное мне словесно предприятие подлинно в действо произвести наме-

рились к приращению наук, следовательно, к истинной пользе и славе Отечества. При сем случае довольно я ведаю, сколь много природное Ваше несравненное дарование служить может и многих книг чтение способствовать. Однако и тех совет Вашему превосходительству не бесполезен будет, которые, сверх того, университеты не токмо видали, но и в них несколько лет обучались, так что их учреждения, узаконения, обряды и обыкновения в уме их ясно и живо, как на картине, представляются. Того ради ежели Московский университет по примеру иностранных учредить намеряетесь, что весьма справедливо, то желал бы я видеть план, Вами сочиненный. Но ежели ради краткости или ради других каких причин того не удостоюсь, то, уповая на отеческую Вашего превосходительства ко мне милость и великодушие, принимаю смелость предложить мое мнение о учреждении Московского университета кратко вообще.

• Главное мое основание, сообщенное Вашему превосходительству, весьма помнить должно, чтобы план университета служил во мне будущие годы. Того ради, несмотря на то, что у нас ныне нет довольства людей ученых, положить в плане профессоров и жалованных студентов довольно число. Сначала можно приняться теми, сколько найдутся. Со временем комплект наберется. Остальную с порожных мест сумму полезнее употребить на собрание университетской библиотеки, нежели сделав ныне скудный и узкий план по скудости ученых, после как размножиться оный снова переделывать и просить о прибавке суммы.

• Профессоров в полном университете меньше двенадцати быть не может, в трех факультетах.

В Юридическом три.

I. Профессор всей юриспруденции вообще, который учить должен натуральные и народные права, также и узаконения Римской древней и новой империи.

II. Профессор юриспруденции российской, который кроме вышеписанных должен знать и преподавать внутренние государственные права.

III. Профессор политики, который должен показывать взаимные поведения, союзы и поступки государств и государей между собою, как были в прошедшие веки и как состоят в нынешнее время.

В Медицинском 3 же.

I. Доктор и профессор химии.

II. Доктор и профессор натуральной истории.

III. Доктор и профессор анатомии.

В Философском шесть.

I. Профессор философии.

II. Профессор физики.

III. Профессор оратории.

IV. Профессор поэзии.

V. Профессор истории.

VI. Профессор древностей и критики.

• При университете необходимо должна быть гимназия, без которой университет как пашня без семян. О ее учреждении хотел бы я кратко здесь вообще предложить, но времени краткость возбраняет.

Не в указ Вашему превосходительству советую не торопиться, чтобы после не переделывать. Ежели дней полдесятка обождать можно, то я целый полный план предложить могу.

Непреренно с глубоким высокопочитанием пребывая *Вашего превосходительства всепокорнейший слуга Михайло Ломоносов.*

Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков, Г. Н. Волков, С. Ф. Егоров, А. Н. Копылов. — М., 1985. — С. 92—93.

Ф. И. Янкович де Мириево

Из «Устава народным училищам в Российской империи»

Воспитание юношества было у всех просвещенных народов толико уважаемо, что почитали оное единым средством утвердить благо общества гражданского; да сие и неоспоримо, ибо предметы воспитания, заключающие в себе чистое и разумное понятие о творце и его святом законе и основательные правила непоколебимой верности к государю и истинной любви к отечеству и своим согражданам, суть главные подпоры общего государственного благосостояния. Воспитание, просвещая разум человека различными другими познаниями, украшает его душу; склоняя же волю к деланию добра, руководствует в жизни добродетельной и наполняет, наконец, человека такими понятиями, которые ему в общежитии необходимо нужны. Из сего следует, что семена таковых нужных и полезных знаний сеять еще должно с малолетства в сердцах отроческих, дабы они в юношеских летах возрастали, а в мужских, созревши, обществу плод приносили. Но как плоды сии не иначе размножить можно, как распространением самого наставления, то для сего и учреждаются ныне такие заведения, где на основании общих предписаний преподавать будет оное юношеству на языке природном. Таковые заведения существовать должны во всех губерниях и наместничествах Российской империи, под именем народных училищ, кои разделяются на главные и на малые.

Глава 1. О главных народных училищах

1. О классах главных народных училищ

§ 1. В каждом губернском городе быть одному главному народному училищу, состоящему из 4 разрядов, или классов, в коих обучать юношество следующим учебным предметам и наукам на языке природном, а именно:

§ 2. В I классе обучать чтению, письму, первоначальным основаниям христианского закона и добронравию. Начиная с познания букв, обучать складывать и потом читать букварь, правила для учащихся, сокращенный катехизис и священную историю. Обучающихся таким образом чтению заставляя при наступлении второй половины первого года писать с прописей, выговаривать и писать цифры, церковные и римские числа, и притом обучать их первоначальным правилам грамматики, содержащимся в таблице о познании букв, которая находится в книге под заглавием «Руководство учителям I и II классов».

§ 3. Книги, по которым надлежит учить юношество вышесказанным сего класса предметам, суть следующие... 1. Таблица азбучная. 2. Таблица для складов. 3. Российский букварь. 4. Правила для учащихся. 5. Сокращенный катехизис. 6. Священная история. 7. Прописи и 8. Руководство к чистописанию.

§ 4. Во II классе, или разряде, наблюдая те же предметы христианского закона и добронравия, начинать читать пространный катехизис без доказательств из Священного писания, «Книгу о должностях человека и гражданина» и первую часть арифметики; повторять священную историю, продолжать чистописание и учение грамматических правил, содержащихся в таблицах о правильном разделении складов, о чтении и о правописании, находящихся в вышеупомянутом «Руководстве учителям I и II классов». В сем разряде начинать также обучать юношество и рисованию.

§ 5. Книги, по которым учить в сем классе юношество, суть следующие... 1. Пространный катехизис. 2. Священная история. 3. «Книга о должностях человека и гражданина». 4. Руководство к чистописанию. 5. Прописи и 6. Первая часть арифметики.

§ 6. В III классе следует продолжать рисовальное искусство, чтение изъяснений евангелий, повторение пространного катехизиса с доказательствами из Священного писания, учение второй части арифметики и первой части всеобщей истории, введение во всеобщую европейскую географию, а потом начинается землеописание Российского государства и российская грамматика с упражнениями в правописании.

§ 7. Книги, по которым учить в сем разряде, суть следующие... 1. Пространный катехизис. 2. Изъяснения евангелий. 3. Вторая часть арифметики. 4. Истории всеобщей первая часть. 5. География всеобщая и Российского государства. 6. Общие чертежи земного шара, Европы, Азии, Африки, Америки и Российского государства. 7. Земной шар, или глобус, и 8. Российская грамматика.

§ 8. В IV разряде повторять российскую географию, продолжать рисование, историю всеобщую, российскую грамматику, упражняя притом юношество в письменных в общежитии употребительных сочинениях, как-то: в письмах, счетах, расписках и т. п. Преподавать российскую историю, географию всеобщую и математическую с задачами на глобусе; также основания геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры, полагая из наук математических на первый год геомет-

рию и архитектуру, а на второй механику и физику с продолжением архитектуры, при которой чертить и планы.

§ 9. Книги, по которым следует учить юношество в сем классе, суть следующие... 1. Грамматика российская. 2. География российская. 3. География всеобщая, в которой заключается введение к познанию математическому земного шара. 4. История российская. 5. Истории всеобщей вторая часть. 6. Общие чертежи земного шара, Европы, Азии, Африки, Америки и России. 7. Земной шар, или глобус. 8. Геометрия. 9. Архитектура. 10. Механика. 11. Физика и 12. Начертание естественной истории.

§ 10. Сверх сего, приуготовляются в каждом главном народном училище к должностям учительским желающие быть в малых училищах учителями. Тут обучаются они способу учебному, как в таком месте губернии, где они в знаниях своих испытуются, и потом с ведома приказа общественного призрения от директора свидетельства получают. <...>

Глава II. О малых народных училищах

1. О классах малых народных училищ

§ 24. Малые училища суть те учреждения, в коих обучается юношество на природном языке учебным предметам, преподаваемым в I и II классах главного народного училища, выключая учение иностранных языков, и с тою притом отменою, что во II классе малых сих училищ, по окончании первой части арифметики, предпринимается и оканчивается вторая. Сии училища должны существовать как в губернских городах, где одного главного недовольно, так и в уездных городах и где еще по усмотрению приказа общественного призрения на первый случай быть могут надобны.

§ 25. Книги, по которым надлежит обучать юношество в сих училищах, суть вышепоказанные, изданные... для I и II классов главных народных училищ.

II. О числе учителей малых училищ и часах учебных

§ 26. В малых училищах быть двум учителям, одному в I и одному во II разряде, как и в главном народном училище; но если число учеников будет невелико, в таком случае и одного довольно. Рисованию обучает один из них же, который сие искусство разумеет; а иначе принимается и особливый.

Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков, Г. Н. Волков, С. Ф. Егоров, А. Н. Копылов. — М., 1985. — С. 235—239.

Рекомендуемая литература

1. *Бобровникова В. К.* Педагогические идеи и деятельность М. В. Ломоносова / Под ред. Н. К. Гончарова. — М., 1961.

2. *Буторина Т. С.* М. В. Ломоносов и педагогика. — Архангельск, 1994.
3. *Жураковский Г. Е.* Из истории просвещения в дореволюционной России. — М., 1978.
4. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров. — М., 1999.
5. *Константинов Н. А., Струминский В. Я.* Очерки по истории начального образования в России. — М., 1949.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII — первая половина XIX в. — М., 1973.
7. *Сычев-Михайлов В. К.* Из истории русской школы и педагогики XVIII в. — М., 1960.

Раздел III

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XIX — XX вв.

12. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВЕДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ XIX в.

Социально-педагогическая ситуация и особенности становления школьных систем • И. Ф. Герbart. Новый взгляд на природу личности и цели воспитания. Теория воспитывающего обучения • А. Дистервег. Общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды. Подготовка человека к истине, добру и красоте с позиции культурологического подхода

XIX век — это время быстрого развития экономики европейских стран и бурного общественного движения. В начале века — Отечественная война 1812 г., в середине — революция 1848—1850 гг., 1871 г. — Парижская Коммуна и др. Принимаются законодательные акты общего образования и в каждом государстве с учетом исторических и национальных особенностей формируются образовательные системы.

Так, в Англии начало создания системы государственных начальных школ было положено законом 1870 г. По этому закону начальные школы перестали быть вероисповедными, государство стало выплачивать специальные субсидии тем школам, которые перестали взимать плату за обучение с родителей учащихся. Дополнительные денежные субсидии выплачивались местным школьным управлениям за введение обязательного начального обучения детей до 13 лет, за расширение содержания начального образования.

В 1872 г. был принят закон о начальной школе в Германии, по которому от руководства школой была отстранена католическая церковь, претендовавшая на монопольное право решать все вопросы, связанные с обучением и воспитанием детей. В немецких народных школах несколько расширилось преподавание реальных предметов, активизировались методы обучения.

Наибольшая централизация школьного дела была осуществлена во Франции. Единообразие учебных планов, организации

и методов обучения достигалось контролем. За «благонамеренностью» учителей и учащихся следили церковь и государство [8, с. 284—285].

Усиливалась роль государства в развитии школьного дела, складывалась система всеобщего начального образования.

В среднем образовании наметились два пути: классическое образование (гуманитарное, общекультурное, теоретико-литературное) и реальное (практико-ориентированное, прикладное, естественно-научное). Развитие массового образования на Западе проходило отнюдь не под знаком той гуманистической тенденции, которая все более усиливалась в педагогической мысли [33*, с. 88].

Л. Н. Модзалевский замечает, что, начиная с XVI в. большое внимание в *гимназиях* уделялось древним языкам. Актуальной стала потребность в реальных знаниях. В связи с этим были внесены коррективы в учебные планы. Гимназический курс расширился. Вводились новые предметы и сохранялись древнеклассические языки. Постоянно шли дискуссии о значимости тех или других предметов для гимназического образования. В результате на разных территориях страны сохранялись в так называемых гуманистических гимназиях древние языки и классическое образование. Создавались в то же время реальные школы, продолжая борьбу за самостоятельность и равные права.

В учебный план реальных школ, кроме математики, физики, химии, естественной истории, были включены бухгалтерия, товароведение, технология, упражнения в рисовании, лепке моделей и в точении.

Высшую школу в Германии представляли *протестантские университеты*. О них заботилось не только государство, но и церковь. Университеты имели четыре факультета: теологический, философский, юридический и медицинский, свою автономию. При этом каждый германский университет отличался от другого.

До XIX столетия в Англии в организации школ инициатива принадлежала частным лицам, духовенству и «светским лицам всех состояний». Открывались так называемые ежедневные, воскресные народные школы. Учащиеся распределялись «по познаниям, а не по возрасту». Обыкновенно один учитель обучал все классы. Ему помогали мониторы. Знаменательным достижением английского образования того времени явилась *бель-ланкастерская система обучения*. Национальное общество распространило эту систему по всей Англии. Система взаимного обучения создавала возможности учить всех детей, когда у учителя есть помощники из числа учащихся — мониторы. У последних могут быть свои помощники из класса, помогающие в организации обучения, в наведении порядка, учете успехов каждого. Сущность такой методики состоит в стимулировании интереса к познанию и налаживании взаимоот-

ношений с учетом продвижения по лестнице учебных достижений. Надо заметить, что у этой системы обучения были и противники понижения роли учителя.

Важную роль в школьном деле выполняли британское и национальное общества. В ведении Британского общества была одна образцовая школа (Modellschool) с 1000 учеников, с системой взаимного обучения, две учительские семинарии. Под его влиянием и контролем были многие школы. Издавался педагогический журнал. Проводились учительские съезды.

Национальное общество курировало религиозное воспитание и обучение в школах Англии. Только в середине XIX в. (1856) был учрежден департамент народного образования, вскоре была назначена комиссия от парламента для изучения состояния образования.

На развитие социально-педагогической ситуации того времени оказали влияние противоречия между педагогической практикой, политикой правительства в области образования и потребностями времени: интересом к познанию человека, к гуманитарной проблематике, к обновлению образовательного процесса. Активно поддерживалась социальная функция школы, необходимость создания государственной системы школьного образования. Для многих были близки идеи И. Г. Песталоцци о неравноправии в образовании различных слоев общества, его попытки на практике реализовать теорию соединения обучения с трудом, элементарного развивающего обучения, подготовки людей к «деятельной любви» в своем отечестве. Новый тип личности должна готовить школа. Обществу нужны люди не только со знанием «классических» наук, но и с «полезными» знаниями в области естественных наук.

В этот период в Западной Европе сложились необходимые теоретические и практические предпосылки для развития педагогических идей. Целью становится воспитание нового поколения, сплочение людей на национальной основе. Наука рассматривается как духовная ценность, образование как важный фактор и движущая сила прогресса.

Новый взгляд на природу личности и цели воспитания предлагает И. Ф. Герbart.

Иоганн Фридрих Герbart (1776 — 1841)

Герbart родился в Ольденбурне в семье чиновника — юриста, получил образование в латинской школе и университете, где изучал философию Канта и Лейбница, произведения Фихте. По окончании университета Герbart стал воспитателем детей одного швейцарского аристократа. Уже тогда он придавал особое значение нравственному воспитанию детей на религиозной основе.

В Швейцарии Герbart познакомился с Песталоцци, изучал его педагогические труды. В 1802 г. он, защитив диссертацию на степень доктора философии, начал свою преподавательскую деятельность. Вскоре вышло его сочинение «Наука педагогики, выведенная из целей воспитания». Затем последовательно были изданы ряд книг («Главные положения метафизики», «Главные положения логики», «Практическая философия» и др.). С 1809 г. Герbart занимал в течение 24 лет кафедру философии и психологии в Кенигсбергском университете. Там основал педагогическую семинарию и руководил ею. Педагогику связывал с психологией. В последние годы жизни, вернувшись в Геттингенский университет, издал «Очерк лекций по педагогике» (см.: Очерки по истории педагогики / Под ред. Н. А. Константинова. — М., 1952. — С. 131).

Педагогические взгляды И. Ф. Гербарта формировались под влиянием ведущих идей Просвещения, морально-этического учения И. Канта, лирики и поэзии романтизма (особенно Шиллера), психологических теорий, педагогических идей Локка, Руссо и Песталоцци. Герbart видит в античности образец для воспитания юношества, он принимает формулировку И. Канта — человек есть личность и самоцель, его идею о второй культурной природе человека. Герbart предлагает перевести идею категорического императива Канта в практическую педагогику, в действенный закон внутренней жизни человека.

Под влиянием произведений Шиллера Герbart утверждает особую значимость чувств и эмоций в жизни человека. Он рассуждает о том, что своеобразие воспитанника — это не «некая статичная данность, генетическая одаренность, а открытый процесс развития, зависящий от ситуации, от опыта, наконец, от воспитания».

Основание философии, по Герbartу, есть опытное познание. Не мышление должно управлять опытными понятиями, но само должно управляться ими. Чего не дано в опыте, то не должно быть предметом мышления; знание же, престаупающее границы опыта, невозможно.

Герbart понимает душу как реальную, неизменную носительницу представлений; представления же, напротив, будучи подвержены изменчивости, принимают все те формы, совокупность которых мы называем духом и из которых образуется наше личное «я». Мышление, чувство, представление, желание — суть, только различные стороны проявления души; они образуют только связь духа с действительным миром... Движения представлений объясняют всю внутреннюю жизнь души [40*, с. 204 — 206].

Психологические процессы Герbart рассматривает как отражение в сознании ребенка представлений и реалов, находящихся в постоянном движении. Отсюда следует его понимание процесса познания ученика.

Анализируя концепцию Руссо о естественном воспитании, Герbart соглашается с тем, что воспитание должно обеспечить свободное и радостное развитие человека, но не согласен с тезисом Руссо о воспитании вдали от общества. Возможно этим и объясняется стремление Гербарта обратиться к античным образцам, чтобы школа смогла уберечь ребенка от влияния современного ему общества.

Философия выводит Гербарта на новый подход к определению целей воспитания, психология — на путь достижения этих целей. В педагогике Герbart высоко ценит теорию элементарного образования Песталотци, его идею наглядности, ориентацию на связь воспитанника с внешним миром, однако он не переоценивает возможности школы в этом отношении.

Цель воспитания по Гербарту — это *воспитание добродетельного человека*. Надо поставить те же цели, что в будущем человек поставит себе. Определить их возможно и необходимо. Возможные цели связаны с развитием многостороннего интереса, необходимые цели — это нравственные цели, которые реализуются через воспитание пяти нравственных идей: идеи внутренней свободы, идеи самосовершенствования, идеи благорасположения, идеи права, идеи справедливости. Герbart предлагает новый взгляд на педагогический процесс с учетом *активной самодетельной природы ребенка*.

В педагогическом процессе Герbart выделяет три компонента — *управление, воспитывающее обучение, нравственное воспитание*.

Уязвимым местом в педагогике Гербарта считается трактовка *управления* как подавление воли ребенка. На самом деле управление в понимании Гербарта — это начальный этап руководства ребенком для предупреждения отрицательных действий и поступков, пока он не готов к соблюдению порядка, это этап приучения его к дисциплине. Немецкие исследователи рассматривают управление у Гербарта не как подавление воли ребенка, а «как помощь в моральном самовоспитании», которая дает положительные результаты в процессе формирования нравственных суждений, оценок, поступков средствами воспитывающего обучения в единстве с формированием многостороннего интереса. Границы свободы расширяются по мере введения ребенка в сложный мир социальных противоречий.

Центральное место в педагогической системе Гербарта занимает теория *воспитывающего обучения*, ориентация на развитие многостороннего интереса. Постановка проблемы интереса — заслуга Гербарта. До него интерес рассматривался как необходимое условие овладения знанием (преподавай интересно, чтобы дети лучше усвоили материал), со времени Гербарта интерес стал возможной педагогической целью (преподавай так, чтобы развивать в детях интерес, побуждать их к дальнейшим знаниям).

Герbart определяет интерес как умственную самодеятельность: из глубины души поднимаются представления, ассоциируются с новыми представлениями, усваиваются охотно, быстро, легко, прочно. Он выделял два вида интереса: посредственный и непосредственный. *Посредственный интерес* к обучению основан на стремлении ученика получить награду или избежать наказания. *Непосредственный* — это многосторонний интерес к изучаемым предметам без побочных мотивов. Виды многостороннего интереса можно разделить на две группы: натуралистический интерес и исторический.

Герbart обосновывает образовательный статус классической гимназии. В содержание образования включает: религию, латинский и греческий языки, математику, древнейшую литературу и историю. Это основные предметы.

В процессе обучения он выделяет четыре ступени:

I. *Ясность* — это сосредоточение в состоянии покоя. На этой ступени новые представления об объекте, явлении, событии выделяются из всей пестроты окружающих явлений («из мутной смеси») и подвергаются обособленному сосредоточенному (углубленному) рассмотрению.

II. *Ассоциация* — это сосредоточение в состоянии движения. Устанавливаются связи, ассоциации между уже знакомыми представлениями. Пока все текуче, изменчиво, случайно.

III. *Система* — осознание в состоянии покоя. На этой ступени приводится в связь то, что было приобретено на первых двух ступенях. Ассоциации очищаются от несущественного и ненужного. Все становится на свое место, в знания вносятся порядок, систематичность. Производятся обобщения, устанавливаются правила, выводятся законы. На этой ступени происходит усвоение нового знания.

IV. *Метод* — осознание в состоянии движения. Приобретенные знания применяются к новым фактам, явлениям. Полученные до этого знания становятся своеобразным мостиком для овладения новыми знаниями. От учащихся требуется творческий подход к процессу обучения, широкое использование всех имеющихся в их распоряжении ассоциаций.

Каждая из указанных ступеней требует особых методов преподавания. Ясность требует наглядности — показа предметов, иллюстраций в связи с живым рассказом учителя. Ассоциация осуществляется методом беседы. Систематизация — путем обобщающего изложения учителя.

Герbart разрабатывает *методы и приемы воспитывающего обучения*. Дает указания, например, о преподавании истории. Задачи истории — развитие патриотизма и любви к героическим личностям, обоснование положительной роли религии, установление свя-

зи между прошлой и современной жизнью. Интересный исторический рассказ должен сопровождаться использованием наглядных пособий.

Забываясь о преподавании литературы и языка, Герbart акцентировал внимание на хорошем выразительном чтении учителем, приучении учащихся к выразительному чтению, заучивании наизусть и т. д. «Не пиши сразу начисто того, что ты захочешь мне писать. Вообще пиши не сразу, а сперва еще раз продумай собственные мысли».

Герbart определяет условия возбуждения интереса учащихся; он говорит о «широком» заучивании учебного материала, организации внимания детей, советует не давать готовых знаний, а лишь приподнять завесу знаний перед учащимися, не питать их легкой пищей, «т. е. не давать слишком упрощенных знаний, а пробуждать голод, жадное стремление к знаниям, создавать трудности в обучении».

По оценке Л. Н. Модзалевского, Герbart понимал душу человека как реальную неизменную носительницу представлений, представления же, напротив того, будучи подверженные изменчивости, принимают все же формы, совокупность которых мы называем духом и из которых образуется наше личное «я»... Мышление, чувство, представления, желания — суть только различные стороны проявления души; они образуют только связь духа с действительным миром. Сознание есть не что иное, как сумма отношений души к другому бытию, вне ее [4*, с. 205]. Исходя из такого мироощущения, Герbart комментирует смысл ступеней обучения: управление поддерживает порядок и вводится в сферу разумной человеческой природы; обучение должно иметь воспитательное значение, развивать представления душевной жизни и всестороннего совершенства; дисциплина — «нравственно развивать характер, ...принимать доброе и отвергать злое, через собственную деятельность возвышаться до самосознающей личности» [4*, с. 207].

Теория *нравственного воспитания* органично завершает целостную педагогическую систему Гербарта. Ее смысл — в возможностях реализации необходимых целей воспитания добродетельного человека. Намечаются ряд правил воспитания: предоставление ребенку свободы, если воспитатель уверен в его поступках; абсолютный авторитет воспитателя; удержание воспитанника от дурных поступков; ориентация на осознание поступков, поведения; одобрение и поощрение; установка на самовоспитание.

Понимая все сложности нравственного воспитания, Герbart предъявляет очень высокие требования к учителю — воспитателю, его культуре, образованности, профессионализму, нравственным качествам. Он говорит о важности любви к детям, понимании пе-

дагогом значимости и необходимости целенаправленного воспитательного процесса.

По мнению отечественных (Н. К. Бауман, Г. П. Вейсберг) и зарубежных (В. Асмус, В. Клафки и др.) авторов, теория нравственного воспитания Гербарта несет в себе ряд противоречий. В ней просматривается идея некоторого насилия над ребенком: свободу воспитаннику можно предоставить только в том случае, если от него можно ждать правильных действий; в противном случае опасно дать развиваться в нем живому созданию, самостоятельности в действиях [1, с. 42], а с другой стороны, эта теория обращена к ребенку и подчеркивает необходимость «покровительствовать детской радости» [1, с. 265]. В нравственном воспитании есть элементы сходства с воспитывающим обучением, поскольку «именно в круге мыслей и заключается вся внутренняя деятельность, первоначальная жизнь, первая энергия» [1, с. 241]. Определяя в теории нравственного воспитания связь между умственным кругозором и характером, Гербарт пишет: «Ясность, ассоциация, система и метод должны царить здесь».

Важную роль в нравственном воспитании Гербарт отводит религиозному интересу как части многостороннего интереса. Религиозный интерес, по мнению Гербарта, должен быть осмысленным.

В современной науке существуют противоположные точки зрения на педагогическое наследие Гербарта.

Г. Б. Корнетов в учебном пособии «Всемирная история педагогики» указывает на то, что система И. Ф. Гербарта стала классическим примером авторитарной педагогики, где учитель предстает в качестве субъекта, а ученик — объекта воспитания и обучения, где особенно тщательно разрабатываются средства управления ребенком, где в основе наказания лежит не физическая боль, а страх перед ней (устрашение), где урок жестко регламентирован и особое значение придается воспитывающему обучению. Эта система соответствовала характеру общества и оказывала сильнейшее влияние на практику массового образования [33*, с. 88].

В ином ключе дана характеристика педагогических воззрений И. Ф. Гербарта в учебном пособии Л. А. Степашко «Философия и история образования» (1999). Акцент сделан на гуманизме антрополого-педагогической концепции И. Ф. Гербарта. Под влиянием идей Немецкого Просвещения, пишет автор пособия, в европейской педагогической традиции видение человека представлено не только как природного (Руссо), социально-природного (Песталоцци), но и как культурно-природного существа [55*, с. 80]. Гербарт как бы переоткрыл идею пансофического образования Коменского, восстановил в педагогике культ знания. После Коменского культура, оставаясь источником образовательного материала, оцени-

валась с точки зрения или полезности знаний для подготовки воспитанника к жизни (Локк, Песталоцци), или развития способностей (Руссо, Песталоцци). Оказалась утраченной идея самоценности общего образования для полнокровной духовно-нравственной жизни человека. Отсюда следует, что воспитание и образование неразделимы, выделяются необходимые и возможные цели воспитания. Теория классической гимназии Гербарта — это теория «школы культуры». Возвышение человека к нравственно-духовным ценностям есть возрастание «изнутри», саморазвитие. Процесс усвоения знаний по Гербарту есть процесс развития познавательных сил и способностей ученика [55*, с. 80—82].

На наш взгляд, неоспоримая заслуга Гербарта в развитии педагогической теории и практики состоит в следующем:

— Гербарт разработал фундаментальные основы педагогики как науки: определил предмет педагогики, дал теоретические обоснования научных категорий, структуры науки, ведущих идей; показал связи педагогики с философией, психологией, этикой;

— сознание человека Гербарт рассматривал как непрерывный процесс движения «реалов», составляющих психологическую основу формирования знаний-представлений путем систематического обучения [9];

— несмотря на интеллектуалистический подход к педагогическому процессу, Гербарт обосновал и раскрыл нравственный идеал воспитывающего обучения, направленного на достижение познавательных (возможных) и нравственных (необходимых) целей воспитания добродетельного человека;

— сущностную основу теории воспитывающего обучения составляет взгляд на воспитание без обучения как цель, лишенную средства, а обучение без воспитания как средство, лишенное цели.

Теодор Вайтц — один из последователей Гербарта в педагогике и психологии — видел задачу воспитания в развитии духовной свободы ребенка, внушении твердых убеждений. И вслед за Гербартом он также считал, что главное средство к достижению целей — обработка представлений, так как душа человека не имеет прирожденных способностей и идей. К числу последователей Гербарта в области психологической педагогики Л. Н. Модзалевский относит Фолькмара Стоя — профессора педагогики в Иене, Карла Магера — преподавателя иностранных языков, Циллера — профессора философии и педагогики в Лейпцигском университете.

Последователь Песталоцци — педагог-демократ А. Дистервег.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790—1866)

А. Дистервег родился в 1790 г. в небольшом промышленном городе Вестфалии в семье чиновника судебного ведомства. После

окончания университета с 1813 г. стал преподавателем физики и математики в образцовой школе во Франкфурте-на-Майне. Учителя этой школы, горячие приверженцы педагогической теории Песталоцци, познакомили Дистервега со взглядами швейцарского педагога. Через несколько лет, назначенный директором одной из учительских семинарий, Адольф Дистервег начал последовательно пропагандировать дидактические положения Песталоцци, перестраивая их на основе собственного опыта.

В 1817 г. Дистервег защитил докторскую диссертацию «О конце мира», где опровергал мистическую теорию о близкой гибели мира. Он основал специальный педагогический журнал, который долгие годы редактировал, поместив в нем свыше 400 статей по педагогическим вопросам с конкретными указаниями по вопросам дидактики и методики.

В 1830 г. Дистервег был переведен директором учительской семинарии в Берлине (для учителей городских школ). Одновременно он проводил большую работу по организации учительских обществ. В Берлине основал «Педагогическое общество» и «Младшее берлинское учительское общество». Членами обществ были воспитанники семинарии, разделявшие взгляды Дистервега. На собраниях изучали методику Песталоцци. Один раз в году устраивался объединенный «Берлинский учительский праздник».

Дистервег пропагандировал идеи объединения учительства, улучшения его материального положения, поднятия культурного уровня, педагогической подготовки. В это время (1835) он издает «Руководство к образованию немецких учителей».

Дистервег отстаивал идею реального образования, критиковал засилье классицизма в современных ему гимназиях. Горячо сочувствуя народу, он не осознавал в полной мере социальные противоречия и пути их разрешения.

Большую роль в мировом преобразовании общества он отводил просвещению, требовал, чтобы все дети от 6 до 14 лет были охвачены государственной начальной школой. Считая, что всеобщая народная школа должна находиться в руках государства, Дистервег выступал за устранение церковной опеки над школой, осуществление контроля не священниками, а учителями. Единая национальная школа, как указывал Дистервег, должна воспитывать патриотов, которым близки интересы Родины.

За выступления в защиту учителей, за «вольнодумство» Дистервег был отстранен от должности директора гимназии (1847), вскоре последовала его полная отставка (1850).

Во время революции 1848 г. Дистервег принимал участие в разработке требований по народному образованию: школа — государственное учреждение, она независима от церкви, каждый ребенок учится, реализуются идеи общечеловеческого воспитания.

В последние годы жизни Дистервег продолжал отстаивать интересы германского учительства, активно работал в учительских организациях. В 1866 г. умер от холеры.

На формирование педагогической теории Дистервега оказало влияние состояние образования в Германии и собственная педагогическая деятельность, направленная на совершенствование педагогического процесса, на разрешение противоречий между теорией и практикой в обществе, где новые прогрессивные идеи с трудом пробивали дорогу.

В разработке педагогической теории Дистервег, подобно Герbartу, широко опирался на идеи И. Канта, Г. Гегеля, И. Фихте, а также на античные источники (Сократ). Дистервег обращается к развивающему вопросному методу, получившему название «сократический» и рассматривает его как «венец учительского искусства».

Привлекательный и значимой для Дистервега была идея И. Канта о наличии культурной природы человека, выражающейся в свободном самоопределении. Дистервег вслед за Гегелем поддерживает идею смены культуры, связывая эту мысль с теорией воспитания, черпающего свои правила и законы из особенностей народа, времени, истории. Дистервег согласен с идеей Фихте о том, что «воспитание к свободе — единственно возможное предназначение человека». Цели воспитания по Дистервегу — *служение истине, добру и красоте, воспитание совершенного человека*. Он выдвигал идею общечеловеческого воспитания, идею гармонического развития физических и духовных сил личности, способностей, которые имеет ребенок от рождения.

Ведущая роль в процессе воспитания принадлежит обучению. Дистервег развивает идею *воспитывающего обучения*. Основными принципами воспитывающего обучения он считал принципы природосообразности, самодеятельности и культуросообразности. Следование за природой ребенка, учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка — это одна из ведущих идей Дистервега. Вслед за Руссо и Песталоцци Дистервег использовал **принцип природосообразности** в качестве одного из средств борьбы за новую педагогику. Школьное обучение должно опираться на естественные силы, заключенные в ребенке. «Ничто не совершается против природы вещей, то же самое в мире детей».

Понятие природы ребенка у Дистервега выражено словами: «Ведь природа человека хороша, она создана творцом для того, чтобы она развивалась и совершенствовалась на земле сообразно с присущими ей и заложенным в ней законам. Если ты хочешь узнать, что сообразно с человеческой природой, тогда ты должен исследовать природу ребенка. Этого хотел Руссо, это сделал Руссо».

Так как никакое развитие духовных сил и способностей невозможно без определенных усилий со стороны самого человека, самого ребенка, то Дистервег полагал, что следующим принципом воспитания является *самодеятельность*. Ум, воля, мышление, наблюдательность, свойственные людям, развиваются в процессе самодеятельности. Самодеятельность в понимании Дистервега означает свободное самостоятельное познание. В противовес авторитарной педагогике Дистервег защищал право каждого человека на самостоятельное развитие мышления, деятельности.

В работе «Чего хотел Песталоцци, чего хотим мы?» Дистервег стремился уточнить понятие самодеятельности, употребляя в этом смысле слово «труд». «Человек должен заработать себе на жизнь, должен выработать самого себя. Трудом создается человеческий мир. Поэтому мы упражняем в школе голову, руки и ноги. Школа есть не только молитвенный дом, зал для пения, но и трудовое учреждение в самом свободном и благородном смысле этого слова». Само деятельное познание должно быть направлено к истине, самодеятельное чувство — к красоте, самодеятельная сила воли — к добру.

Принципы природосообразности и самодеятельности у Дистервега тесно связаны с *принципом культуросообразности*. Он утверждал, что воспитывать ребенка, давать ему образование необходимо в соответствии с условиями места и времени, с учетом потребностей своего народа, своего времени. «Различно должны были воспитываться немецкие дети в VIII, XVI и XIX столетиях. Различны требования времени в Китае, Португалии, Англии, Франции и Германии в нашу эпоху: в 40-е годы XIX в.».

В связи с этим Дистервег указывал на очень большое значение преподавания отечественной истории и географии, родного языка и родной литературы. К правильному пониманию сущности общественного воспитания Дистервег подходил весьма своеобразно.

Наиболее подробно свои взгляды по этому вопросу Дистервег изложил в статье «О культуре и культуросообразном воспитании», в которой делил культуру на три большие области: культура внешняя, внутренняя и общественная. Внешняя культура — удовлетворение физических потребностей человека: как питается, одевается, живет и т. д. Внутренняя культура — духовная жизнь человека, познавательная, чувственная, волевая деятельность. Общественная культура у Дистервега занимает как бы промежуточное звено между внешней и внутренней культурой.

Обучение, по мысли Дистервега, становится развивающим, воспитывающим только тогда, когда оно строится с учетом данных внешней, внутренней и общественной культуры.

Историки педагогики (В. А. Ротенберг, Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант) считают, что Дистервег не только пропагандировал идеи

Песталоцци, но и обогатил, углубил понимание принципа культуросообразности.

Три принципа воспитания — природосообразность, самодеятельность, культуросообразность — являются ядром педагогической теории Дистервега. Идеей соотношения принципов воспитания проникнута возрастная периодизация развития и воспитания детей. Выделены три периода:

I — до 9 лет — реакция на чувственные восприятия, игра, сказки, рассказы, приключения;

II — от 9 до 14 лет — накопление в памяти фактов, практических знаний; индукция;

III — свыше 14 лет — преобладает рассудочная деятельность: дедукция; формирование характера, нравственных убеждений.

На первой ступени — ступени ощущений — человек находится «в отношении нравственности в состоянии невинности, а в отношении культуры в первобытном состоянии» [3, с. 128]. На второй ступени наблюдается «переход к свободному самоопределению». На третьей ступени доминируют свободное самоопределение, «произвольно направляемая самодеятельность», «стремление к истине ради истины». Мысль о возбуждении природных задатков позволяет уйти от понимания ребенка как объекта воспитания. Воспитание, образование, внешние воздействия создают условия для того, чтобы ребенок «делал себя сам». Человек созревает настолько, чтобы «овладеть силой и волей самого себя обрабатывать». Отсюда вытекает принцип самодеятельности.

Дистервег рассматривает культуру как очень емкое и многогранное понятие, связанное с понятием общества, нации и человека. Говоря об общественной культуре, он имеет в виду культуру нации.

Принцип воспитания у Дистервега выводится из цели-идеала, подготовки человека к истине (познание), добру (нравственность), красоте (эстетика). Пути достижения воспитательных целей базируются на самодеятельности, ведущей к самоопределению собственных целей.

Из целей воспитания выделяются три задачи: первая относится к человеку с определенными природными задатками, вторая — к человеку, принадлежащему к определенной нации, третья — к члену общества. Речь в педагогике должна идти сначала об общественных, потом национальных, а затем уже личностных ценностях. Отсюда вытекает идея интеграции интересов общества, нации и человека.

На базе принципов воспитания, воспитательных целей и задач Дистервег развивает дальше теорию элементарного образования, которое должно соответствовать уровню культуры народа, от этого уровня зависят наполняемость любого компонента (звена) педагогического процесса, его содержание (отбор учебных предме-

тов), его направленность на социальные ожидания (классическое — реальное).

Выделяя рациональный и исторический циклы учебных предметов, Дистервег отдает предпочтение реальному образованию, учитывая потребности и дух времени. Однако он не отрицает и значимости классического образования.

В соответствии с требованием времени Дистервег (вслед за Песталоцци) отдает предпочтение формальному образованию (развитию познавательных сил ребенка). Вместе с тем он не принижает роли материального образования (усвоение знаний и навыков). В рассуждениях Дистервега прослеживается некоторое противоречие по данному вопросу. В конечном счете, он признает необходимость сочетания формального и материального образования.

Исходя из этого он решает вопрос о формах и методах обучения. В «Руководстве к образованию немецких учителей» и в отдельных статьях Дистервег обосновывает *элементарный метод обучения*, обусловленный зависимостью от процесса обучения, предмета обучения и природных потребностей ребенка. В основе обучения — *наглядность*, пробуждающая познавательные силы ребенка и интерес к учебному предмету, *движение от близкого к далекому, от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному* (эти правила были выдвинуты еще Коменским, Дистервег развил их). В элементарном методе выделяются две стороны — *сообщающая* (ориентирует на готовые знания) и *развивающая* (эвристическая). «Заставляй ученика правильно произносить выученное! Наблюдай всегда за хорошим выговором, отчетливой дикцией, ясным изложением и верным построением мысли». «Никогда не учи тому, чего ученик еще не в состоянии усвоить». «Забойсья о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили». «Кто хорошо преподает, тот хорошо дисциплинирует».

Главную роль в воспитании Дистервег отводил *интеллектуальному развитию детей*, считая, что оно лучше всего достигается в процессе обучения естественным и математическим наукам. Он детально разработал *дидактические правила* и изложил их в «Руководстве для немецких учителей».

Соблюдение этих правил должно обеспечивать воспитывающий, развивающий характер обучения. Предлагаются четыре группы правил:

- правила преподавания применительно к ученику;
- правила, относящиеся к предмету преподавания;
- правила, связанные с внешними условиями;
- правила, касающиеся учителя.

Лучшая форма обучения — эвристическая беседа.

Дистервег адресует учителю следующие регулятивы:

руководящая роль учителя в развитии детской самостоятельности определяется образно — «учитель для школы — это то же, что солнце для вселенной», при наличии четко разработанного учебного плана и хорошего учебника успех обучения определяется учителем;

учитель должен иметь высокий интеллектуальный уровень, в совершенстве владеть своим предметом — «невозможно дать другому того, что не имеешь сам»;

он должен любить свою профессию и детей;

обладать сильной волей — «дидактическая способность учителя есть сила твердого характера»;

авторитет учителя перед учащимся основан на его справедливости по отношению к ним;

учитель личным примером воздействует на учеников, систематически работает над собой, занимается общественной деятельностью — «ты лишь до тех пор способен содействовать образованию духа, пока продолжаешь работать над собственным образованием».

В требованиях к учителю четко просматривается ориентация на развивающий и воспитывающий характер обучения, что предполагает опору на детскую самостоятельность, побуждение к успеху, высокий интеллектуальный уровень педагога, любовь к детям и профессии, справедливость и авторитет и т. д. Просматривается двусторонний характер педагогического процесса.

Нельзя не согласиться с Л. А. Степашко в оценке деятельности и педагогических взглядов Дистервега. Она пишет о том, что Дистервегом, по существу, завершился известный цикл развития гуманистической традиции, когда любой педагогический вопрос решается с ориентацией на индивидуальность, будь то воспитание домашнее или школьное, когда критерием взаимодействия педагога и воспитанника является сбережение индивидуальности развивающегося человека [55*, с. 91].

Педагогические идеи Дистервега о взаимосвязи общечеловеческого и национального в воспитании, о подготовке человека к истине, добру и красоте как ведущей цели воспитания и образования, о культуросообразности в сочетании с природосообразностью и самостоятельностью как основополагающем принципе педагогического процесса определяли научно-практическую новизну его педагогической теории.

Адольф Дистервег — выдающийся немецкий педагог и деятель в области народной школы и педагогического образования был вождем германского народного учительства, которое присвоило ему почетное звание «учителя немецких учителей». Его многолетняя общественно-педагогическая и литературная деятельность носила ярко выраженный прогрессивный характер.

Во второй половине XIX и XX вв. педагогическое наследие Гербарта и Дистервега подвергается глубокому переосмыслению. Складывается неогербартианское направление, в котором идеи Гербарта поддерживались и развивались, укрепляя классическую и воспитательную педагогику.

Утвердилась модель «школы учебы» с дисциплиной, классическим образованием и прагматической ориентацией. Дидактика выделилась в самостоятельную отрасль педагогического знания. Обозначилась опасность отчуждения личности [33*, с. 90].

А вместе с тем появляются новые имена и новые теории, повлиявшие на развитие историко-педагогического процесса. Это английский ученый и философ Герберт Спенсер (1820—1903), выступающий за гармоническое сочетание социальных и познавательных законов реальной жизни, применение их на практике в целях подготовки к практической жизни.

Значительное влияние на общественно-педагогическое сознание оказывали педагогические идеи и просветительная деятельность Р. Оуэна, социалистов-утопистов К. А. Сен-Симона, Ш. Фурье, Вейтлинга и др.

Сложилось самостоятельные направления позитивизма, неогуманизма, филантропизма, марксизма. По-новому определялись перспективы развития образования и педагогической науки. К концу века классическая педагогика трансформируется в реформаторскую педагогику с «новым воспитанием», с интеграцией и взаимодействием педагогических проектов и идей, в том числе лично ориентированного воспитания и обучения. Мы еще встретимся с новыми именами — авторов педагогических идей.

Л. Н. Модзалевский

Новейший период христианско-гуманного воспитания

Германская народная школа после Песталоцци

Влияние Песталоцци на германскую школу, а через нее — и вообще на европейскую, было громадно, чему много содействовало само тогдашнее время. Это была пора, когда, после наполеоновского погрома, пробудился народный дух и устремился на восстановление, укрепление и защиту своей национальности против чужеземного порабощения. Вся немецкая нация, выйдя, благодаря России, победительницей из борьбы с Францией, проникнулась чувством единства и заявила небывалое одушевление в пользу народной школы как основы народного образования. <...>

Всюду в Германии возникают школы, новые уставы и новые благоустроенные училищные здания. Сама задача народной школы стала пониматься иначе: во время ортодоксального периода воспитания она была исключительно школой религиозности; во время абстрактно-гуманистического периода — школой знания; теперь она является школой развития и формального образования, средством гармонического упражнения всех душевных и телесных сил и способностей. Обновился и состав школьной администрации; духовенству же в большей части немецких земель было поручено лишь ближайшее заведование народной школой. Дело народного образования перешло от духовенства в руки светских правительств, и народные представители получили право голоса при начертании школьных законодательств. <...>

Положение учителей также было улучшено. Учебные программы значительно расширились: так в училищном уставе Нассоуского герцогства учебными предметами обыкновенной народной школы полагаются: умение владеть отечественным языком, религия и нравоучение, пение, чтение, орфография и каллиграфия, умение писать сочинения на темы обыкновенной гражданской жизни, арифметика, общие понятия из географии, не исключая математической, знакомство с отечественной историей, естественная история, физика и гигиена, главнейшие понятия об агрономии и промыслах. Начало наглядности стало применяться ко всем предметам преподавания. Особенную силу получило требование, чтобы при обучении каждому предмету имелось в виду самостоятельное развитие мыслительной способности ученика, чтобы ученик все учил и делал по возможности сознательно, чтобы знание его по каждому предмету шло постепенно и прочно, без скачков и пробелов. <...>

По общепринятому в это время принципу, все знание семинаристов остается бесплодным и семинария не удовлетворяет своему назначению, если она не вводит своих питомцев в сферу практики, если они, по выходе из заведения, еще не будут в состоянии применить свои знания к хорошему методическому обучению, если они из опыта не будут знать, что и как должны они делать в школе. Но, чтобы достигнуть всего этого, недостаточно семинаристам только время от времени видеть и слышать преподавание лучших, образцовых учителей или самим иногда давать отдельные, отрывочные уроки; напротив того: с их стороны необходима продолжительная и всесторонняя деятельность в школе, среди самих детей и под руководством семинарских учителей. <...>

История учительских семинарий после Песталоцци вступила во второй, лучший период. Вызванные живой потребностью общества и сознанием лучших людей, учреждения эти шли поступательно в своем развитии, особенно в Пруссии, пока несчастный 1848 год не вызвал в германских правительствах реакции, вредно отразившейся и на судьбе семинарий. Оглядываясь на прошлое, мы видим, что две главнейшие причины имели значение при решении вопроса: нужны ли подобного рода учреждения для того, чтобы народная школа правильно выполнила свою задачу — образование народной массы? <...>

Состав прежних народных учителей был крайне плох: учителя набирались из ремесленников, отставных солдат, пастухов или из недоучившихся питомцев латинских школ и гимназий, или, наконец, и чаще всего, учительское звание соединялось со званием кистера и кантора при приходских церквях. Первые из них сами едва знали грамоту; вторые знали несколько более, но, принадлежа к другому сословию, смотрели с презрением на все окружающее их в сельском быту и мечтали только о выходе из своего положения; третьи, наконец, хотя и знали грамоту и в большинстве случаев принадлежали к одному сословию со своими учениками, но их познания ограничивались обыкновенно одним беглым, механическим чтением, письмом и кратким катехизисом. <...>

Со времени 1735 г., когда в Штетине была основана первая учительская семинария, заведения эти надо считать в Германии уже не десятками, а сотнями. <...>

Третий период истории учительских семинарий в Германии был решительным шагом назад. Он начался после печальных событий революции 1848 г.

Регулятивы прусского правительства, явившиеся в 1854 г., закрепляя закрытую систему и с педантической подробностью определяя учебные программы учительских семинарий и вообще стесняя их свободное развитие, упускают из виду, что, при условии основательности, чем больше знает сам учитель, тем с большей пользой он будет действовать в школе, тем дальше и шире поведет народное образование. Следствием этих реакционных регулятивов, составлявших одну из тогдашних репрессивных мер, было то, что семинарии, шедшие до тех пор рука об руку с народными училищами, вдруг начинают отставать, останавливаются в своем движении.

Поступающие в семинарию (после 1872 г.), где бы они ни учились, непременно подвергаются испытанию, к которому допускаются молодые люди не моложе 17 и не старше 24 лет. Экзамен производится коллегией семинарских учителей под председательством комиссара от провинциальной училищной коллегии и разделяется на письменный и устный. От испытуемого требуются познания из библейской истории, арифметики и отчасти алгебры, геометрии, отечественного языка, отечественной и древней истории, естествознания, каллиграфии, черчения, пения, музыки и гимнастики. Для достижения такой довольно серьезной подготовки имеются особые приготовительные учреждения (Preparanden-Anstalten), расширяющие курс народной школы, рассчитанный для мальчиков до 14-летнего возраста. Собственно семинарский курс обнимает три года. Каждая учительская семинария должна быть органически соединена с одноклассной или многоклассной школой для практических упражнений семинаристов; занятия в ней ведутся под надзором директора семинарии. <...>

Вызванное идеями Песталоцци, педагогическое движение коснулось германской школы во всех ее видах, начиная от сельских и кончая гимназиями и лицеями. Образование, которое могла сообщать детям обыкно-

венная одноклассная или двухклассная народная школа, было найдено недостаточным, особенно по отношению к практической жизни. Вследствие этого явились два рода низших школ, в которых поддерживалось и продолжалось народное образование: это воскресные школы, обнимающие чтение, счисление, письмо, пение, отечественный язык и общепользные сведения, и земледельческие школы, где по зимним вечерам сообщали молодым поселянам об условиях разумного хозяйства. <...>

Метода Белля-Ланкастера

До таких широких размеров развилось дело, начатое Робертом Рейкисом; но при этом пришлось одолеть много исторических препятствий. Английская нация успела уже и в то время занять первостепенное место между европейскими государствами, сумела развить свою материальную деятельность до такой высокой степени, какой ни один народ никогда не достигал; но государство долго не заботилось о народном образовании в собственном смысле, не заботилось по крайней мере в той мере, как это было в Германии, особенно в Пруссии. <...>

На воспитание и обучение детей в Англии тогда смотрели как на дело совершенно частное, которое предоставляется свободному выбору каждого; государство даже не считало себя вправе принять в этом деле почин. Поэтому нужно было ждать, пока в самом обществе возникнет убеждение в необходимости и пользе народного образования, и это убеждение в самом деле возникло с такой силой, какая не проявлялась нигде на материке. Но вначале одним из главных затруднений был недостаток учителей. К счастью, это затруднение было временно устранено, благодаря возникшей тогда и быстро распространившейся в Англии бельль-ланкастерской методе. Директор Эндрю Белль, сын шотландского парикмахера, а в 1789 г. директор военно-сиротской школы в Эгморэ, близ Мадраса, случайно увидел, как... мальчик учился писать, чертя буквы палочкой на песке. Он попробовал ввести этот способ в своей школе; но его помощники и учителя не хотели его принять. Тогда Белль взял в помощники одного из старших учеников, который с большим успехом стал обучать своих товарищей. Это навело Белля на мысль заставить учеников обучать друг друга взаимно. Успех превзошел все ожидания Белля, который принял, наконец, за основание, чтобы все обучение вели лучшие, приспособленные к тому ученики (мониторы), из которых каждому поручается известное отделение младших учеников, лишь при общем наблюдении главного учителя. Так возникла известная система взаимного обучения — the monitorial system of tuition. <...>

Белль принимал живое участие в деятельности общества и, умирая в 1822 г., отказал по завещанию капитал в 120 000 ф. стерлингов на школы для народа. Этот беспримерный порыв господствующей церкви в пользу народного образования объявляется появлением еще одного замечательного человека, который вовсе не был churchman, т. е. не принадлежал к сословию духовенства, и который самостоятельно, побуждаемый

одной необходимостью — возможно более удешевить содержание своей школы, пришел к тому же способу обучения, изобретателем которого признается Белль: это был молодой и энергический квакер Иосиф Ланкастер. <...>

Ланкастер родился в 1778 г. и, будучи сам еще двадцатилетним юношей, открыл в Лондоне школу, в которой он за треть обычной школьной платы обязывался учить читать, писать и считать и в которой из ста учеников более половины были бесплатными. С целью облегчить себе содержание этой школы, увеличить число учащихся и еще более уменьшить школьную плату, он, естественно, прибегнул к системе мониторов и, ободренный успехом, стал еще более принимать к себе бесплатных. Общественное мнение обратило должное внимание на практическую попытку Ланкастера и оказало ему поддержку, так что в то время, когда первый изобретатель Белль еще уединенно жил в своем отдаленном приходе, молодой Ланкастер с неимоверной деятельностью совершенствовал и распространял новую методику. Весьма скоро он успел собрать в Лондоне до 1000 детей в свою школу, которая уже совершенно превратилась в бесплатную. Убеденный в плодотворности своего дела, Ланкастер изъездил всю Англию, знакомил общество с новой методикой посредством публичных чтений и во многих местах основал школы, на которые англичане щедро жертвовали значительные суммы денег. <...>

Уже в 1805 г., т. е. шестью годами ранее Национального общества Белля, стараниями Ланкастера было учреждено знаменитое Британское общество (British and Foreign School-Society), которое развилось чрезвычайно быстро, несмотря на то, что сам Ланкастер, разорившись, принужден был оставить отечество и удалился в Америку, где и умер в 1833 г. В разных частях Великобритании возникли сотни ланкастерских школ. <...>

Если первую мысль о применении системы взаимного обучения к народным школам обыкновенно приписывают Беллю, то надо признать, что честь развития и распространения этой системы должна принадлежать Ланкастеру. Он тщательно проследил влияние, какое может иметь учитель на своих учеников и ученик — на своих товарищей, и при этом пришел к убеждению, что, проводя это влияние через старших учеников на младших, один учитель может вести обучение и иметь надзор одновременно при огромном числе учеников, если будет пользоваться при этом содействием лучших из них. С этой целью всю школу надо разделить на несколько классов и в каждом классе поставить по взрослому «монитору» или помощнику, который должен быть ответственным лицом за опрятность, порядок и успехи каждого из порученных ему учеников. Если число последних до того велико, что одному монитору не управиться с ними, в таком случае он обязан выбрать себе помощников из учеников своего или даже другого класса и возложить на них часть своих обязанностей. Отношение числа учащихся мальчиков к учащимся не должно быть велико, и в низшем возрасте, где дети учатся читать, писать и считать, определяется как 1 к 10. <...>

Кроме того, в каждой школе должно быть два отделения: в первом должны быть мальчики, еще учащиеся читать, и во втором — уже умеющие читать; для последних чтение уже не может быть отдельным предметом обучения, но служить лишь вспомогательным средством для обучения религии и нравственности. В первом обучение чтению совершается со строгой последовательностью до тех пор, пока они будут в состоянии перейти к другим, более существенным знаниям; чтение идет наряду с разными механическими работами, которые могут иметь для детей практическое значение впоследствии, и сюда же возможно раньше присоединяется обучение религии. <...>

Педагогика высоко ставит возможность влияния товарищей-учеников друг на друга, которым надо пользоваться при всяком удобном случае; но принципу этому нельзя дать столь обширного применения, какое придано ему в системе взаимного обучения Белля-Ланкастера. Вот почему система эта как быстро распространялась, так же быстро и пала всюду, где взяли перевес строго педагогические начала и нашлись материальные средства для школы, воспитательное значение которой вообще бывает тем выше, чем меньше отношение между числом учащихся и числом учащихся. <...>

В обыкновенных народных школах для бедняков предметы обучения были те же и учителя вообще хороши, но только немногие ученики проходили полный курс и большей частью выходили, как только научались читать, писать и считать. <...>

Кроме обыкновенных школ для приходящих учеников, существовали еще особые филантропические школы при домах призрения бедных: здесь дети получали книги, платье и нередко пищу на счет общин. Также для беднейшего класса народа были устроены так называемые школы для маленьких детей. Это были не только дневные приюты, где дети оставались в то время, когда их родители находились на работе, но вместе и воспитательные заведения, в которых дети приучились к порядку, чистоте, вниманию и получали первоначальные познания. Введенное в них наглядное обучение развивало мыслительные способности детей и возбуждало в них охоту к учению. В некоторых из них была введена система детских садов Фребеля. <...>

И успехи детей в таких школах поразительно хороши: до 7-летнего возраста они уже выучивались чтению, отчасти письму и нумерации, пению, а также приобретали некоторые сведения из естествознания и библейской истории. Подготовленные таким образом, они поступали в народную школу и успевали до 11-летнего возраста приобрести в ней такие первоначальные познания, которые давали им возможность позднее доканчивать свое образование в разного рода дополнительных школах. <...>

Воскресные школы предназначались преимущественно для дальнейшего религиозного образования, и число их, как мы видели, было громадное. <...>

Из других народных школ, имевших свой специальный характер, надо упомянуть о рабочих школах для уличных мальчиков (Ragged and Industrial

Schools), которые основаны на той идее, что лень, с одной стороны, дает начало всем порокам и что, с другой стороны, труд есть лучшее лекарство против них. Поэтому во всех школах последнего рода обучали каким-нибудь работам и ремеслам, и учащиеся могли быть разделены на три главных класса: нищие, бродяги и малолетние преступники.

Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Под ред. М. В. Захарченко. — СПб., 2000. — Ч. II. — С. 55—61, 272—278.

Рекомендуемая литература

1. *Герbart И. Ф.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. Г. П. Вейсберга. — М., 1940. — Т. 1.
2. *Давыдов В. В.* Труды Дистервега и современная педагогика // Педагогика. — 1992. — № 1, 2.
3. *Дистервег А.* О природосообразности и культуuroобразности в обучении // Избр. пед. соч. — М., 1956.
4. *Комаровский Б. Б.* К истории герbartианского направления в педагогике // Советская педагогика. — 1940. — № 2.
5. *Модзалевский Л. Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Под ред. М. В. Захарченко. — СПб., 2000. — Ч. II.
6. *Пискунов А. И.* Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII — начала XIX века. — М., 1960.
7. *Ушинский К. Д.* Педагогическая поездка по Швейцарии // Избр. пед. соч. — М., 1940.
8. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. — М., 1971.

13. СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В РОССИИ XIX в.

Исторические ретроспективы и тенденции реформирования отечественного образования • Уставы учебных заведений первой трети XIX в. (1804, 1828, 1835) • Декабризм как общественное движение • Религиозно-нравственное воспитание как основание образовательной политики государства • Реформы 60-х и контрреформы 70—80-х гг. • Взаимодействие образовательной политики государства и общественно-педагогического движения

Система народного образования в России к XIX в. включала следующие учебные заведения: главные и малые народные училища, в которых обучалось около 20 тысяч учащихся, частные пан-

сионы и привилегированные корпуса для дворянства, институт благородных девиц в Петербурге, Московский университет, Академию наук, Славяно-греко-латинскую академию в Москве. Доживала свой век Киево-Могилянская академия.

Историки выделяют шесть этапных периодов реформирования отечественного образования, включая XIX в.: петровские реформы, екатерининские преобразования, александровская либеральная образовательная реформа 1802—1804 гг., николаевская контрреформа 1828 г., реформы 1863—1864 гг. и контрреформы 70—80-х гг.

В течение почти двух веков российское государство выстраивало образовательную систему сверху, стараясь удержать монополию на школу, приспособить образование к потребностям и политическим интересам государства, используя в охранительных целях религиозные догматы и духовенство. Через образовательные реформы государство регламентировало и направляло в «благонадежное русло» развитие образования.

XIX век наступил под сильным впечатлением французской буржуазной революции, заставившей российское правительство пересмотреть вопрос о постановке народного образования.

В 1804 г. Александр I подписал *«Устав учебных заведений, подведомых университетам»* (устав был подготовлен негласным комитетом, состоящим из дворянской молодежи, имевшей европейское образование).

Впервые в России по Уставу 1804 г. была узаконена стройная государственная система образования, состоявшая из четырех звеньев (ступеней):

I ступень — *приходская школа* — 1 год.

II ступень — *уездное училище* — 2 года, в уездных городах. Его цель — дать законченное начальное образование детям городских жителей, не принадлежащих к дворянству и духовенству. Училище должно было готовить детей к гимназическому образованию.

III ступень — *гимназия*, 4 года, в губернских городах, на базе главных народных училищ, для дворян, чиновников. Цель гимназии — подготовить к университетскому образованию.

IV ступень — *университетское образование*.

Желающие учиться в университете должны предварительно пройти курс гимназии, поступающие в гимназию — курс уездного училища, в уездное училище можно было поступить, только окончив приходское училище.

Согласно уставу 1804 г. все школы объявлялись *бессловными, доступными, бесплатными*.

Содержание образования было определено для каждой ступени. В приходском училище — чтение, письмо, счет, Закон Божий, чтение книги о должностях человека и гражданина. В уездном учи-

лице предусматривался широкий набор учебных предметов. Один учитель мог вести 6—8 учебных предметов. Следует заметить, что в учебном плане по уставу 1804 г. не значились Закон Божий и русский язык как отдельные предметы.

В гимназии полагалось 8 штатных учителей. В ней были широко представлены гуманитарные предметы, иностранные языки, искусство, философия, логика, математика с геометрией и др.

Университет получал право осуществлять руководство всеми учебными заведениями, которые были в его округе. А в то время в России было 6 округов и соответственно 6 университетов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Дерптский, Вильнюсский.

Университеты обладали правом автономии: могли открывать свою типографию и издавать учебники для учебных учреждений, иметь научные объединения и студенческие общества. Предусматривалась выборность ректора, деканов и других должностей.

По своей направленности правительственные реформы Александра I были либеральными реформами, хотя его царствование в истории оценивается неоднозначно.

Созданная по Уставу 1804 г. многоступенчатая образовательная система, бессловная, бесплатная, общедоступная, производила впечатление заботы о просвещении народа и соответствия идеям Просвещения на Западе. Однако реализация этой системы была утопичной: не было необходимой материальной базы, не хватало учителей, не были подготовлены к этому городское самоуправление и земства — в деревнях. Начальная (первая) ступень образования — приходские училища оставались без всякой поддержки.

На практике этот устав не был реализован повсеместно. Росло число гимназий, находившихся на государственном обеспечении. Вместе с тем в уездных училищах финансировалась только плата учителям. Приходские училища не финансировались вовсе. К 1828 г. (за 24 года) приходские училища были открыты в 5 % приходов, уездные — в 19 % уездов, гимназии — в 63 % губернских городах. Дворяне отдавали предпочтение домашнему образованию и воспитанию для последующего обучения в гимназии.

Из истории Царскосельского лицея

(1811—1843 — Царскосельский, 1843—1917 — Александровский)

В России лицей, как особое высшее привилегированное закрытое учебное заведение, был учрежден Александром I в начале XIX в. В разработку его проекта участвовали прогрессивные общественные деятели: М. М. Сперанский, В. Ф. Малиновский, министр просвещения А. К. Разумовский, директор департамента министерства просвещения И. И. Мартынов и др. Постановление о лицее было утверждено 12 августа 1810 г. В окончатель-

ной редакции устава часть прогрессивных идей была изъята (например, положение о приеме детей всех сословий, о равенстве учащихся и т. п.).

Цель лицея определялась в его уставе как образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной. Лицей был размещен в Царском Селе во дворцовом флигеле, который соединялся аркой с Большим дворцом. Флигель строился для детей цесаревича Павла Петровича. Новое его предназначение предполагало перепланировку здания. Эту задачу решил архитектор В. П. Стасов. <...>

Открытие лицея состоялось 19 октября 1811 г. В актовом зале стоял большой, покрытый красным сукном с золотой бахромой стол. На нем лежала грамота об учреждении лицея. По одну сторону стояли лицеисты с директором В. Ф. Малиновским, инспектором и гувернерами, по другую — профессора. В креслах перед столом сидели высшие сановники. На открытии лицея, которое происходило очень торжественно, присутствовал Александр I с семьей.

Первые три дня лицеисты устраивались и знакомились друг с другом. Ведь им предстояло прожить здесь 6 лет. Лицей был закрытым учебным заведением, и никто до окончания его не имел права никуда выезжать. Родные могли посещать лицеистов только по праздникам.

Воспитанники принимались в лицей «по предварительному испытанию их в знаниях». По уставу от поступающих требовалось:

некоторое грамматическое познание русского и французского либо немецкого языка;

знание арифметики, по крайней мере до тройного правила;

разделение древней истории по главным эпохам и периодам и некоторые сведения о знатнейших в древности народах.

Поступающие в лицей должны были иметь удостоверение об отличной нравственности и состоянии здоровья.

Воспитанникам при их приеме должно быть от роду от десяти до двенадцати лет и при том представлять свидетельство о своем дворянстве. По уставу в лицей должны были принять 25 человек. Первый же выпуск составил 29 человек.

Курс обучения в лицее был рассчитан на 6 лет, он делился на два — начальный и окончательный, по три года каждый. Программа начального курса включала:

1. Грамматическое учение языков (русского, латинского, немецкого).

2. Науки нравственные (основание Закона Божия и нравственной философии, основания логики).

3. Науки математические и физические (арифметика, геометрия, алгебра, тригонометрия, начала физики).

4. Науки исторические (история российская, история иностранная, география, хронология).

5. Первоначальные основания изящных письмен (избранные места у лучших писателей, правила риторики).

6. Изящные искусства и гимнастические упражнения (чистописание, рисование, танцы, фехтование, верховая езда, плавание).

В окончательный курс входили:

1. Науки нравственные.

2. Науки физические.
3. Науки математические.
4. Науки исторические.
5. Словесность.
6. Языки.
7. Изящные искусства и гимнастические упражнения.

Дополнительно изучались понятия о гражданской архитектуре и перспективе.

Таким образом, на начальном курсе в лицее преподавали гимназические дисциплины, а на основном — университетские.

Составители устава рекомендовали особое внимание в процессе обучения обращать на умственное развитие воспитанников, «не затемнять ум детей пространными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие». Профессора должны были контролировать усвоение изучаемого материала, не «поступать далее, как удостоверясь, что предыдущее все поняли».

Каждые полгода всеми профессорами, в присутствии директора производились испытания воспитанников, и отличившиеся получали награды и поощрения. При ежегодном переходе из одного класса в другой производились открытые экзамены. Воспитанники, не показавшие в своем классе успехов, поручались на особенное попечительство профессоров и не переводились в следующий класс, пока не исправлялись. В последний год обучения перед выпуском производился общий экзамен по всем учебным предметам, которые изучались в лицее.

Лицей по своим правам приравнивался к университету, его выпускники поступали на гражданскую службу с чинами от XIV до IX класса в зависимости от успеваемости. На военную службу лицеисты принимались с правами выпускника Пажеского корпуса.

Занятия в лицее проходили с 1 августа по 1 июля. Программа была насыщенной. Распорядок дня, отраженный в уставе, составлен так, чтобы уроки чередовались с отдыхом, «держась того главного правила, чтобы воспитанники никогда не были праздны».

Родители и родственники воспитанников, жившие в Петербурге и других городах, могли иметь свидания со своими детьми только в определенные дни и только в лицее. Некоторые воспитанники за шесть лет обучения ни разу не повидали своих родителей, так как и каникулы ученики должны были проводить в стенах лицея. Надзиратели и гувернеры вели постоянный контроль за воспитанниками как в классе, так и вне его. По их представлению лицеисты поощрялись или наказывались.

В качестве поощрения предусматривалось:

писать имена отличившихся на доске золотыми буквами, доска выставлялась в классе;

дарить книги с подписями директора и профессоров в конце года, награждать золотыми медалями.

В качестве наказания применялось:

отсаживание в классе за отдельный стол;

помещение имен ленивых на черной доске, которая вывешивалась в классе;

лишение общего стола, определение на хлеб и воду до двух дней.

По будням форма воспитанников состояла из синего сюртука с красным воротником и брюк того же цвета. По праздникам — мундир синего сукна с красным воротником, шитыми петлицами — серебряными на I курсе, золотыми — на II, белые панталоны, белый жилет, белый галстук, ботфорты, треугольная шляпа. Вещи воспитанников помечались номерами комнат.

Персонал лицея тщательно подбирался. В уставе на этот счет было записано: «Лицей составляется из отличнейших воспитанников, равно и наставников и других чиновников, знаниями и нравственностью своею общее доверие заслуживающих».

Пушкин, благословляя день открытия лицея, отдает дань уважения и своим лицейским наставникам:

Наставникам, хранившим юность нашу,
Всем честью, и мертвым и живым,
К устам подъяв признательную чашу,
Не помня зла, за благо воздадим.

Огромную роль в деле организации лицея, лицейского быта, традиций, нравственного воспитания лицеистов сыграл его первый директор В. Ф. Малиновский, человек высокой культуры, широкого кругозора, знаток западноевропейских и восточных языков, выпускник философского факультета Московского университета.

Лицей в Царском Селе просуществовал с 1811 по 1843 год.

Тринадцатый выпуск был последним. Акт выпуска происходил 31 января 1843 года, а через год, с 1 января 1844 года лицей, уже Александровский, так он стал называться с 6.10.1843 года, был переведен в Петербург, на Каменноостровский проспект, в здание Сиротского дома. 1848 год вошел в историю лицея как год введения нового устава лицея. Выпускники лицея могли теперь поступать на службу только в министерство внутренних дел. Курс учения разделен был на подготовительный и окончательный.

Лицей — передовое учебное заведение в начале века, перестроенный и преобразованный, не решал своих прежних задач, а стал почти полностью дублировать курс юридических наук в университете.

В Александровском лицее продолжали жить некоторые традиции Царскосельского лицея. День основания лицея — 19 октября — остался праздником для лицеистов.

Многие выпускники Александровского лицея жили по девизу своего учреждения: Для Общей Пользы.

В 1917 году лицей прекратил свое существование¹.

В этот период дворянская интеллигенция создала уникальное общество декабристов. Педагогические идеи декабристов легли в

¹ См.: Селезнев И. Я. Исторический очерк бывшего Царскосельского, ныне Александровского Лицея за первое его пятидесятилетие, с 1811 по 1861 г. — СПб., 1861.

основу их деятельности и оказали сильное влияние на осмысление перспектив развития просвещения в России.

Декабристы, будучи идеалистами во взглядах на развитие общества, считали просвещение важнейшим фактором преобразования общественных отношений.

В деятельности декабристов по вопросам просвещения можно выделить два аспекта — программно-перспективный, который нашел свое наиболее полное отражение в «Русской правде» и других документах тайных обществ и практически педагогический, осуществлявшийся в «Вольном обществе учреждения училищ взаимного обучения».

Декабристы предполагали создать единую школьную систему, состоящую из начального, уездного и губернского училищ, доступных для всех. По своему содержанию новое воспитание должно быть патриотическим, народным, доступным всем гражданам. Его цель — воспитание гражданина, обладающего всеми добродетелями, любящего свой народ, отдающего все силы процветанию России. Главная задача воспитания: осознание членами общества всех своих прав и обязанностей.

Для своих школ члены «Вольного общества» переработали популярную тогда в Европе ланкастерскую систему взаимного обучения. Вскоре действовало более 60 школ в разных губерниях, во многих воинских частях и гарнизонах. В них обучалось примерно 8 тыс. человек. Была открыта «Петербургская школа для бедных мальчиков». Она предназначалась для 100 учеников, но к началу занятий их было уже 412. Руководство школы выпускало учебную литературу, организовывало бесплатную медицинскую помощь ученикам, посещение семей учащихся. Посетивший школу представитель министерства духовных дел и просвещения счел необходимым закрыть ее, так как в ней «равный учит равного», что сеет вольнодумство, да к тому же из школьной программы исключен Закон Божий. Школе было поставлено в упрек и то, что в ней собрана «ватага босоногих мальчишек», а расположена она на окраине города. Школа просуществовала до осени 1825 г. Закончилось ее около 1 тыс. человек.

Школы взаимного обучения действовали и в Москве, и в Киеве. После событий декабря 1825 г. и суда над декабристами в недрах читинского каземата сложился «Вольный Университет» с довольно обширной библиотекой. Декабристы организовали систематические курсы лекций, изучение иностранных языков, проводили политические и педагогические дискуссии.

В Петровском каземате, куда многих декабристов перевели в 1828 г., была организована школа для детей и служащих охраны Петровского завода. Руководителем школы был М. Бестужев. Программа включала в себя все — от обучения ремеслам до полного

курса средней школы. Школа получила широкую известность, многие чиновники желали поместить туда своих детей.

После тюремного заключения декабристы были отправлены на поселение. Им строго запрещалось учительствовать, но несмотря на запреты, они открывали частные школы под чужими именами, давали уроки на дому.

В сибирский период жизнедеятельности декабристы вновь обратились к просвещению народа, что имело огромное воздействие на последующее развитие народного образования края. Движение декабристов было направлено на коренное изменение жизни народа России, декабристы боролись за право каждого человека на свободу, защиту чести, за равенство людей.

Николаевская контрреформа 1828—1835 гг. в значительной мере локализовала александровскую реформу 1802—1804 гг. «*Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов*» (1828) восстанавливал сословный, замкнутый характер школьной системы, отменял ранее введенную преемственность связи между различными типами учебных заведений, утверждал в гимназиях классицизм, представлявший собой своеобразную реакцию на идеи, возникшие в период французской буржуазной революции и освободительной борьбы русского народа против иноземного нашествия в Отечественную войну 1812 г. В учебных заведениях устанавливается полицейский надзор, вводится палочная дисциплина [48*].

Устав 1828 г. в дальнейшем, вплоть до 60-х гг., неоднократно подвергался изменениям с целью усиления классицизма в гимназиях и узкопрактического подхода к обучению в учебных заведениях низшего типа.

По новому *Уставу 1835 г.* были ограничены права и автономия университетов, в частности, они были лишены права руководить школами и создавать научные общества. Учебные заведения были переданы в непосредственное ведение попечителей учебных округов.

Яркой страницей российского просвещения того времени был Царскосельский лицей.

В этот период в государственной образовательной политике становится актуальной задача воспитания нравственности в духе служения престолу и отечеству с опорой на общечеловеческие ценности и религиозно-нравственные догмы.

Религиозно-нравственное воспитание с обязательным изучением Закона Божьего определяет основу учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях. На материале исследований истории преподавания Закона Божьего можно составить представление о том, как параллельно со школьными реформами проводились преобразования в духовной сфере.

После 1836 г. религиозное воспитание базировалось на «строгом изучении православия», на церковности с молитвами, праздниками, богослужением. Государственная власть следила за изучением Закона Божьего, руководствуясь охранительно-упредительными интересами ради сохранения социального порядка и основ нравственности.

Изменилось и положение духовенства. Историки церкви пишут о том, что через Синод церковь была превращена в один из государственных департаментов. Государственная политика была направлена на передачу религиозно-воспитательных функций в руки духовенства. Церковные приходы должны были иметь приходские училища. Священнослужители становились учителями народа. Однако школ было мало. Среди крестьян сохранялся традиционный патриархально-общинный уклад жизни, в процессе воспитания сохранялись ценности педагогики «душевного строения» на просветительно-бытовых началах. Крестьяне обучали своих детей в школах грамоты (вплоть до конца XIX в. они сохранились) [10*].

Священнослужителей для целей народного образования готовили в духовных учебных заведениях, которые также реформировались. В начале XIX в. духовно-учебные заведения делились на четыре разряда: духовные академии для высшего образования будущих священнослужителей, а также учителей духовно-учебных заведений; духовные семинарии со средним курсом для подготовки священников и воспитанников для академий; уездные училища для низшего образования и подготовки будущих семинаристов; приходские училища на селе. Впоследствии будут объединены два последних разряда училищ.

В первой половине XIX в. в основу идеи взаимосвязи общего образования и религиозно-нравственного воспитания была положена ориентация на православные идеалы, адекватные национальному характеру и православной педагогической традиции в духе идеи народности. Эта ориентация особенно ярко проявлялась на местах. Показательным является процесс развития образования в Поморье.

Первая губернская школа на 46 человек из разных сел Поморья открылась в 1719 г. Позже в селениях трудом подвижников-одиночек создавались «культурные гнезда». Выпускалась газета «Архангельские губернские ведомости». Поморы стремились к грамоте, позже — к образованности, к приобретению полезных знаний. Общее образование было тесно связано с религиозно-нравственным воспитанием. На основе православного вероучения складывались представления об идеалах, о содержании воспитания и образования. Особенностью поморского опыта явилось относительно раннее женское образование. В 1848 г. в Архангельске было открыто

училище для образования девиц. Отмечается рост церковно-приходских школ. Потребность в образовании была вызвана нуждами хозяйственной деятельности (торговля, промысел, связи с иностранцами). Светское и духовное образование не могло не влиять на социокультурное развитие поморов [4].

Новый этап в развитии образования и педагогической мысли приходится на *конец 50-х и 60-е гг.* Он был связан с падением крепостного права. На смену дворянско-крепостническому государству шла Россия буржуазная. В короткий исторический срок капитализм утвердился в общенациональном масштабе. Вместе с тем во всех областях экономической и политической жизни оставались сильными пережитки крепостничества. Теперь крестьяне испытывали двойной гнет — от полукрепостнических отношений и капиталистической эксплуатации. В деревне разгоралась борьба, как против помещиков, так и против сельской буржуазии.

Социальные противоречия дважды порождали революционную ситуацию — в начале 60-х гг. и в конце 70-х гг. Крестьянский вопрос оставался главным вопросом общественно-политического развития страны, а борьба крестьян за землю и волю была той социальной почвой, на которой вырастала революционно-демократическая идеология [27*].

Исследуя основания образовательных реформ, нельзя исключать и объективные факторы: неурожаи 1868 и 1890 гг., поражение в Крымской войне, польское восстание 1863 г., русско-турецкая война 1877—1878 гг. Государство переоценивало свои возможности в улучшении образования; поддерживалась традиция построения системы образования с верхних его уровней: провозглашалась важность образования при фактическом отсутствии необходимого материального обеспечения. Государственную образовательную политику продолжали не только высшая администрация (самодержавие, Комитет Министров и Государственный Совет, ведущие государственные ведомства), но и органы власти на всех уровнях. Главная роль принадлежала императору, совещательно-консультативные функции — Комитету Министров, Государственному Совету, правительству.

Российская государственность традиционно сохраняла сферы приоритетного финансирования, но при подготовке образовательных реформ определенные средства изыскивались. Юридическая активность государства в образовании с 1856 по 1890 гг. росла в связи с бюрократическим усложнением управления системой образования. В то же время усиливалась централизация управления образованием при одновременном стремлении активизировать местное управление. Научное обеспечение государственной образовательной политики было сосредоточено в Ученом Комитете Министерства.

Государственная комиссия для разработки нового Устава предложила три редакции реформирования образовательной системы. Предметом обсуждения были все звенья системы, приоритетная роль отводилась гимназии. Ставились вопросы: нужно ли создавать классические и реальные гимназии? Какое между ними должно быть соотношение? Каким должен быть удельный вес в учебных планах гимназий греческого и латинского языков? И др.

Устав 1864 г. предусматривал учреждение трех типов гимназий: 1) классической — с двумя древними языками, 2) классической — с одним латинским языком, 3) реальной — без древних языков. Соответственно предлагались три учебных плана. Окончившие классическую гимназию могли продолжать обучение в университете, реальную — в высшей школе. По Уставу 1864 г. открывались четырехлетние прогимназии. И гимназии, и прогимназии были бессловесные. На практике дворянство отдавало предпочтение классическим гимназиям. Реальная гимназия была популярной, но ее рассматривали как неполноценное среднеобразовательное учреждение, предназначенное для средних слоев общества.

Университетский устав 1863 г. возвращал университетам некоторую автономию. Руководил университетом Ученый Совет. Правительственный контроль сохранялся. Решения Ученого Совета утверждались Попечительским Советом. В составе университета предусматривались четыре факультета: историко-филологический, физико-математический, юридический, медицинский.

В это же время (1864) было подписано «*Положение о начальных народных училищах с трехгодичным сроком обучения*». Их передали в ведение *губернских и уездных училищных советов*. Народные училища могли открываться государством, общественными организациями, частными лицами. В учебный план училищ включались: Закон Божий, чтение, четыре арифметических действия, церковное пение.

В 60-е гг. XIX в. достаточно актуальной была проблема просвещения нерусских народов России. Как известно, к этому времени завершилось формирование Российской Империи, на территории которой проживало более ста народов разных национальностей. На западных территориях уже сложились к этому времени развитые системы первичного образования как светского, так и церковного характера. Внимание правительства и общественности было направлено главным образом на просвещение жителей Поволжья, Приуралья, Сибири, Средней Азии и других территорий. Между ними были социокультурные и другие различия. Общая позиция министерства просвещения состояла в создании такой системы начального обучения, которая позволила бы интегрировать инородцев в единую культурную общность. Однако высказывались разные мнения по вопросу просвещения других народов [1].

Высоко ценились мусульманские школы, имевшие свою письменность и литературу.

Российская женская школа середины XIX в. находилась в эпицентре происходивших в стране изменений. Ниже в таблице представлены интересные данные о численности женских учебных заведений и динамике целей женского воспитания (исследование Е. И. Перфильевой) [6].

Рост числа женских учебных заведений в России

№	Тип школы	Конец 50-х гг.	60-е гг.	К началу 70-х гг.
1	Институты благородных девиц	23	25	31
2	Гимназии ведомства им. Марии (мариинские)	2	20	30
3	Гимназии министерские	8	29	124
4	Частные пансионы и училища	51	128	77
5	Средние женские уч. заведения св. Синода	5	43	51

К середине 60-х гг. женские училища были объединены в систему женского образования. При этом многотипный характер женской средней школы сохранился. Разногласия в подходах к целям женского образования тоже сохранились и касались широкого круга вопросов: что предпочесть — общечеловеческие или сословные ценности, какие цели воспитания наиболее актуальны для женских учебных заведений и т. д. Однако если раньше в качестве воспитательных целей преобладали: христианско-правовое воспитание, воспитание новой породы людей, овладение правилами хозяйства, пополнение души добродетелью, — то в XIX в. преимущество отдавалось следующим целям: усвоение знаний, развитие интереса к учебе, обеспечение социальной защиты женщин, образование сердца и характера, подготовка к роли жены, хозяйки, матери. Прослеживается гуманистическая направленность женского образования. Происходит процесс становления женских учреждений с устойчивыми традициями организации жизни по образу семьи (соответственно устанавливаются и складываются определенные порядок, режим, эстетика быта, одежда, манеры поведения, традиции). Женская средняя школа того периода не исключала специализацию. Но это была вторичная задача. Главное — сформировать у воспитанниц готовность к педагогической деятельности. На базе женских гимназий создавались педагогические курсы, готовившие учителей начальной школы.

Вскоре правовое поле в образовании изменилось. В 70—80-е гг. началась полоса *контрреформ Александра III*. Правительствен-

ная реакция выразилась в ограничении уступок 1864 г. Начались гонения на земства, ужесточились порядки в гимназиях. Высшие учебные заведения фактически были лишены автономии... Был утвержден новый учебный план по уставу гимназий и прогимназий 1871 г.

Устав 1871 г. оставил лишь один тип средней школы — с двумя древними языками, реальная гимназия была заменена реальным училищем. Это был шаг назад почти на целый век. Сторонники классического образования «видели в Греции и Риме начало жизни современной Европы, юность человечества, без изучения которой нельзя понять современность». Сторонники реального общего среднего образования утверждали, что в основу образования следует положить родной язык — прямой путь к самопознанию человека.

В результате классическая система среднего образования приобрела одностороннее, грамматическое направление. Реальные училища давали общее образование лишь в первых четырех классах, а с V начиналась специализация по двум отделениям — основному и коммерческому с разными курсами.

Несмотря на все потери, которые понесли проекты реформ в ходе их законодательного утверждения, из эпохи реформ отечественная школа выходила существенно обновленной. В результате реформ школа обрела надежные основания для своего развития. Важнейшим из них был новый мощный фактор этого развития, стремительно вошедший в жизнь российской школы, — общественная деятельность, общественная инициатива. Неслучайно сам термин «общественно-педагогическое движение» в историческом сознании связывался преимущественно с эпохой 60-х гг. Хотя первые шаги общественности в области просвещения, образования были предприняты в России задолго до этого (достаточно вспомнить начинания Н. И. Новикова, декабристов и многих других).

Общественно-педагогическое движение; по оценке Э. Д. Днепров, представляет собой знаменательный и во многом еще не познанный феномен российской жизни, проявлявшийся в разных его формах и гранях на протяжении всей дальнейшей предоктябрьской и первых лет послеоктябрьской отечественной истории. 60-е гг. XIX столетия были лишь началом общественно-педагогического движения, ставшего слагаемым общей освободительной борьбы. В последующий период, конституируясь как самостоятельный вид общественной деятельности, оно существенно расширяет сферу своего влияния, укрепляет свои институты (педагогические общества, комитеты и общества грамотности, педагогические съезды и съезды по народному образованию, педагогическую журналистику и т. д.), обогащает формы и направления воздействия на школьное дело и педагогическую мысль, вбирает в себя значительную часть земской деятельности [19*, с. 12—21].

В истории отечественного просвещения 60-е гг. явились временем наивысшего расцвета педагогической мысли и общественно-педагогического движения, этапом формирования русской национальной педагогики. Это новое качество вырабатывалось в сложном взаимодействии с курсом «просветительной» политики государства.

Многие идеи 60-х гг. продолжали развиваться в общественно-педагогическом движении конца XIX — начала XX в. Оно приобрело несравненно большие масштабы в сравнении с предшествующим периодом.

В общественно-педагогическом движении принимали участие все, кто был причастен к народному образованию, непосредственно к народным школам и учебным заведениям разных ведомств, к педагогической науке, к различного рода общественным организациям. В общем потоке переплелись разные требования к образовательному процессу: полноценного воспитания и обучения, гуманного отношения и уважения чувств достоинства воспитанника, женской эмансипации, права на университетское образование и др.

Наблюдалось противостояние целей, задач, содержания образовательной политики государства и общественно-педагогических движений. Нежелание государства разделить свои полномочия с обществом и отрицание общественно-педагогическим движением возможности сотрудничества с ним снижало их обоюдную роль в развитии образования в стране.

И тем не менее период 60—80-х гг. XIX в. дает уникальный политико-образовательный опыт взаимодействия государства и российского общества, имеющий прогностическое значение для совершенствования современного отечественного образования. Яркими представителями этого движения были Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов и др. Особое место в нем занимал Л. Н. Толстой, защитивший идею создания школ для крестьянских детей и раскрывший сущность теории свободного воспитания на российской почве.

Устав учебных заведений, подведомых университетам (1804 г.)

В сокращении

1. Учебные заведения, подведомые университетам, суть: гимназии, уездные, приходские и другие, под каким бы то ни было названием, училища и пансионы, находящиеся в губерниях, к каждому университету причисленные.

2. Из сего исключаются училища, состоящие в ведении святейшего синода, и те, которые по особенным обстоятельствам высочайше вверены иному начальству.

1. Общие распоряжения

3. На основании предварительных правил народного просвещения в каждом губернском городе должна быть одна гимназия. Может быть и более оных в губернском или других городах, ежели есть способы к содержанию таковых заведений. Начальник гимназии есть директор, состоящий в VII классе государственных чиновников, если выше чина не имеет.

4. Учреждение гимназий имеет двоякую цель: 1) приготовление к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным или по званию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает усовершенствовать себя в университетах; 2) преподавание наук, хотя начальных, но полных в рассуждении предметов учения, тем, кои, не имея намерения продолжать оные в университетах, пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека.

5. План учения в гимназиях должен соответствовать сей двоякой цели, заключаю в себе начальные основания всех наук, потребных к достижению оной. И потому кроме полных курсов латинского, немецкого и французского языков преподается в гимназиях дополнительный курс географии и истории, включая в сию последнюю науку мифологию (баснословие) древности, курс статистики общей и частной Российского государства, начальный курс философии и изящных наук, начальные основания политической экономии, курс математики чистой и прикладной, курс опытной физики и естественной истории; также начальные основания наук, относящихся до торговли. <...>

8. Гимназия может также содержать учителей танцевания, музыки и телесных упражнений (гимнастики), если то позволяют доходы оной. <...>

10. Все учителя гимназии определяются тем университетом, в округе коего состоит гимназия, по представлениям директора или непосредственно, смотря по обстоятельствам.

11. Гимназия с позволения высшего начальства может умножить число учебных предметов и учителей наук и языков, когда имеет довольные к тому способы.

12. В гимназии, сверх обыкновенного преподавания наук, готовят к учительской должности желающие быть учителями в уездных, приходских и других училищах. Обучаясь способу преподавания, они испытуются в знаниях своих; после чего с ведома университета, за подписанием директора и учителей получают свидетельства, что имеют способности, потребные учителям упомянутых выше училищ. <...>

14. В гимназию принимаются всякого звания ученики, окончившие науки в уездных или в других училищных заведениях либо дома, если только имеют достаточные сведения к продолжению наук, преподаваемых в гимназии.

15. Прием в гимназию бывает один раз в год по окончании открытых испытаний.

16. Учебное время в гимназии продолжается от 1 августа предыдущего до 1 июля следующего года; июль месяц есть время вакации, или роздыха. В воскресные и табельные дни учения не бывает. <...>

II. Преподавание учебных предметов

18. Учение в гимназиях начинается с тех предметов, которые следуют за окончанием в уездных училищах.

19. Преподавание учебных предметов, означенных в п. 5, разделяется на четыре курса; для каждого курса определяется один год. Из сего следует, что учение в гимназиях продолжается четыре года и классов в оных должно быть четыре же, которые, начиная с низшего, именуются следующим образом: I, II, III и IV классы.

20. В каждом классе учение преподается по 30 часов в неделю. <...>

IV. Об учителях

32. Учителя должны с точностью наблюдать учебные часы, назначенные директором в расположении учебных предметов, и никогда не пропускать классов, не уведомляя о том заблаговременно директора, в уездных училищах — смотрителя, в приходских — начальство оных и не представляя важных к отлучке своей причин. <...>

40. Он (учитель) должен стараться всеми силами, дабы ученики преподаваемые им предметы понимали ясно и правильно, и полагаться больше на свою прилежность и порядочные правила, нежели на чрезмерный труд учеников своих. Для малолетних детей он старается сделать учение свое легким, приятным и более забавным, нежели тягостным.

41. При наставлении всех учащихся, а особливо возрастных, учитель должен стараться более об образовании и изощрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти, не теряя из виду главного предмета юношеского наставления, состоящего в том, чтобы приучить детей к трудолюбию, возбудить в них охоту и привязанность к наукам, которая по выходе из училища заставила бы их печись о дальнейшем усовершенствовании себя; показать им путь к наукам, дать почувствовать цену оных и употребление и через то сделать их способными ко всякому званию; особливо ж дать уму и сердцу их надлежащее направление, положить в них твердые основания честности и благонравия, исправить и преодолеть в них худые склонности.

42. Учителя занимают у своих учеников место родителей и потому должны принять их чувствования, проявлять кротость, ласковость, терпение и внимание к их пользе, сердцу родителей свойственные. Строгость их не должна иметь в себе ничего сурового, а благосклонность — ничего мягкосердого, дабы не привлечь на себя ни ненависти, ни презрения. Они не должны быть ни сердиты, ни вспыльчивы; но не должны также пропускать без замечания проступков учеников своих, а в случае нужды и взыскания, которое никогда не должно быть производимо в жару и гневе и не прежде, как по надлежащем исследовании вины ученика.

43. Занимая, однако ж, место родителей, учителя не должны почитать себя за самовластных судей над детьми и управлять ими по своему усмотрению, без всякого сношения с родителями. Сообщая свою власть учителям, родители не думают сами лишиться оной. Благоразумие требует того, чтобы учитель совокупным трудом и советом с родителями старался о наилучшем детях воспитании.

44. Первым предметом попечения учителя должно быть то, чтобы хорошо вызнать свойства и нравы детей, дабы можно было лучше управлять ими; он должен стараться с самого начала взять власть над детьми, состоящую в некотором преимущественном виде, внушающем к нему почтение, любовь и повиновение. Он должен всегда как сам говорить правду, так и детей наставлять говорить оную, поощрять их к чести, употреблять похвалы, награждения, ласковость; приучать к учтивству, опрятности и исправности и руководствовать ко всякому добру своими речами и примерами. <...>

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П.А.Лебедев. — М., 1987. — С. 31 — 43.

Устав 1828 г., декабря 8

В сокращении

Глава I. Положения общие

<...> 3. Учебные заведения, содержимые и управляемые частными людьми или обществами, подчиняются по принадлежности надзору начальств гимназий или уездных училищ. Из сего исключаются: училища для воспитания духовенства, военные и те, кои по высочайшей воле поручены особым управлениям.

Глава II. О приходских училищах

4. Особенная цель учреждения приходских училищ есть распространение первоначальных, более или менее всякому нужных сведений между людьми из самых нижних состояний.

5. Приходские училища открываются повсюду, где лишь представятся к тому средства; но учредители обязаны иметь при каждом законоучителя из живущих в том месте или в соседстве священников. <...>

13. В приходские училища могут быть допускаемы дети всех состояний и обою пола, но не моложе 8 лет, а девицы не старше 11 лет; от вступающих не требуется никакой платы и никаких предварительных сведений. <...>

15. Во всех приходских училищах, в городах и селениях, обучаются: 1) Закону Божию, по краткому катехизису и священной истории; 2) чтению по книгам церковной и гражданской печати и чтению рукописей; 3) чистописанию; 4) четырем первым действиям арифметики. <...>

17. Способ обучения в приходских училищах может быть двоякий: обыкновенный или по методе Ланкастера. <...>

30. Учителя и в особенности обучающий Закону Божию священник должны так же не терять ни в коем случае из виду главной, т. е. нравственной, цели воспитания... Надлежащее средство успеха есть привязанность учащихся к наставнику; он легко может приобрести ее, действуя на них не одними угрозами и страхом, а более кротким, ласковым убеждением и поучительным примером, удерживая их с отеческою нежностью от проступков и заблуждений, разрешая их сомнения, замечая в них и одобряя все похвальные побуждения: сострадание к несчастью, любовь к справедливости, ревность к учению, к трудам своего звания и вообще к полезной деятельности.

31. Как, несмотря на все старания, иногда нельзя обходиться без строгих и даже телесных наказаний, то учитель может в случае нужды употреблять и сии меры исправления, но не иначе, как истощив уже все другие: увещания, выговоры, запрещение участвовать в играх, оставление ученика на несколько часов в запертом классе и т. д. <...>

38. Приходские училища в городах и селениях, принадлежащих казне или вольным хлебопашцам, содержатся на счет городских и сельских обществ, а в имениях помещичьих — на счет добровольных приношений помещика... <...>

Глава III. Об уездных училищах

46. Уездные училища, открытые для людей всех состояний, в особенности предназначены для того, чтобы детям купцов, ремесленников и других городских обывателей вместе с средствами лучшего нравственного образования доставить те сведения, кои по образу жизни их, нуждам и упражнениям могут быть им наиболее полезны.

47. Во всяком уездном городе должно быть одно уездное училище; в столицах, в губернских и других обширных городах может быть оных и более, смотря по мере надобности. <...>

52. В уездных училищах обучаются дети только мужского пола; учреждению равных оным по степени преподавания училищ для девиц местное уездное начальство обязано содействовать всеми зависящими от него средствами. <...>

55. Курс в уездных училищах разделяется на три класса; на каждый назначается по одному году. <...>

Глава IV. О гимназиях

134. Учреждение губернских гимназий имеет цель двоякую: доставить способы приличного по званию их воспитания тем из молодых людей, кои не намерены или не могут продолжать учение в университетах; а готовящихся вступить в оные снабдить необходимыми для сего предварительными знаниями.

135. В каждом губернском городе назначается гимназия. <...>

143. Курс учения в губернских гимназиях разделяется на семь классов; для каждого назначается по одному году.

144. В оных преподаются: 1) Закон Божий, священная и церковная история; 2) российская грамматика, словесность и логика; 3) языки: латинский, немецкий и французский; 4) математика до конических сечений включительно; 5) география и статистика; 6) история; 7) физика; 8) чистописание, черчение и рисование. <...>

150. Принятие учеников в гимназию бывает однажды в году перед началом курса. Поступающие в первый класс должны уметь читать и писать и знать первые правила арифметики; ученики могут поступать прямо во второй, третий и даже в четвертый класс, если на испытании перед инспектором и старшими учителями докажут, что уже имеют достаточные сведения в тех частях наук, кои преподаются в нижних классах. <...>

158. Обязанности всех вообще учителей определяются их важным назначением: образовать умы и сердца вверяемых им юношей.

159. Учителя должны внушать ученикам своим, что преподавание их есть только руководство для достижения познаний, кои приобретаются не иначе, как собственными усилиями.

166. Директор есть хозяин гимназии и начальник всех казенных училищ, в губернии находящихся; его надзору подчинены пансионы и другие частные учебные заведения губернии. <...>

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П.А.Лебедев. — М., 1987. — С. 178—186.

Положение о реальных классах при учебных заведениях Министерства народного просвещения

1. Реальные классы при учебных заведениях Министерства народного просвещения учреждаются на первый раз в Туле, Курске, Вильно, Риге и Керчи.

2. Реальные классы в Туле, Вильно и Курске полагаются при тамошних гимназиях, в Риге и Керчи — при уездных училищах.

3. Реальные классы содержатся из суммы, на технические пособия определенной и состоящей в распоряжении Министерства финансов; недостаток же сей суммы пополняется из Главного казначейства.

4. Реальные классы состоят под непосредственным начальством директоров гимназий или смотрителей уездных училищ.

5. В классах сих преподаются: практическая химия, практическая механика, рисование и черчение, примененные к искусствам, технология.

П р и м е ч а н и е. При Керченском уездном училище преподаются только коммерческие науки и бухгалтерия.

6. Реальные классы как заведения, назначенные собственно для временного преподавания технических наук и потому не входящие в состав общего училищного курса, открываются в зимние месяцы, с 1 октября по конец

марта. В классы сии допускаются добровольные посетители не только из учеников того училища, при котором они открыты, но и из других лиц промышленного состояния, желающих обучаться искусствам и ремеслам.

7. Каждый предмет преподается по два часа в неделю. Затем весь реальный курс оканчивается в течение двух зимних полугодий.

8. Предметам реального курса обучаются в гимназиях гимназисты VI и VII, а в уездных училищах — ученики II и III классов...

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П.А.Лебедев. — М., 1987. — С. 277.

Рекомендуемая литература

1. *Беленчук Л. Н.* Педагогические концепции просвещения нерусских народов России (60-е годы XIX в.) // Материалы научно-практической конференции РАО. — М., 1999.

2. *История педагогики в России* / Сост. С.Ф.Егоров. — М., 1999.

3. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. — Пг., 1915.

Можно рекомендовать студентам и преподавателям познакомиться с исследованиями по истории развития образования в России XIX в.:

4. *Квашнина Л. Н.* Образование и религиозно-нравственное воспитание на Архангельском Севере в XVIII—XIX вв. — Петрозаводск, 1996.

5. *Мосягина С. Ю.* Педагогические идеи и просветительная деятельность декабристов в общественной жизни России первой четверти XIX в. — Петрозаводск, 1997.

6. *Перфильева В. И.* Становление и развитие среднего женского образования в России XIX века (40—60-е годы). — Нижний Новгород, 1992.

7. *Шевелев А. Н.* Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60—80-х годов XIX в. (на материале начального и среднего общего образования). — СПб., 1996.

14. ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ В РОССИИ

Влияние общественно-педагогического движения в России на развитие общественной педагогики • Рассуждения В. Г. Белинского о разумном и добром воспитании • Идея «климатологического» воспитания А. И. Герцена • Гуманистические взгляды Н. И. Пирогова

Общественно-педагогическое движение в России, становление образовательной системы на протяжении XIX в. оказали большое влияние на развитие педагогической мысли. Рождались новые и перспективные идеи о том, как совершенствовать процесс воспитания и обучения, создать школу в большей мере удовлетворяю-

шую интересам и потребностям детей и тем самым выполняющую свою роль в развитии и прогрессе общества. Выдвигались разные, нередко противоречивые концепции. Процесс осмысления, понимания необходимости создания собственной оригинальной научно-педагогической теории не ослабевал.

Реформирование школьных систем продолжалось. Отрабатывались все звенья учебно-воспитательного процесса: цели, методы, формы организации. Складывались уникальные педагогические системы (С. А. Рачинский, Н. Ф. Бунаков, Х. Д. Алчевская и др.). Обсуждались педагогические проблемы, практиковались поездки педагогов за границу для изучения европейского опыта. Не ожидая решений правительства, энтузиасты создавали воскресные школы на общественных началах. В начале 1860 г. в Санкт-Петербурге возникло первое педагогическое общество, сыгравшее значительную роль в организации народных школ и в распространении передовых идей в области педагогики, теории образования и воспитания. Члены общества, в числе которых были К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Д. Д. Семенов и др., развивали новый взгляд на цели общечеловеческого воспитания, обновление отечественной школы, обсуждались теория естественного свободного воспитания Руссо, Фребеля, теория элементарного развивающего обучения Песталоцци.

В эти годы стало массовым «хождение учительства в народ» с целью поддержки отечественного просвещения. Большую роль в этом движении сыграли земства и земские школы.

Общественно-педагогическая мысль была направлена и на развитие среднего образования — классических и реальных гимназий, хотя неравенство этих типов школ сохранялось. Отчеты попечителей учебных округов содержали ценную информацию о реальных достижениях педагогического процесса и методической работы с учителями и руководителями школ. Среди приоритетов воспитательной направленности утверждалась идея общедоступности и гуманных отношений в образовательной среде. Это особенно было характерно для общественных школ (меньше — для государственных). «...Все вдруг бросились учиться и учить других, начали думать, читать, высказывать вслух свои мысли, требовать от всех и для всех широкой общественной деятельности, просвещения всех классов общества без различия пола, сословия, материального достатка» [6*, с. 9].

Шел процесс оформления разных направлений в общественной педагогике. С актуальными педагогическими идеями выступают такие общественные деятели, как В. Ф. Одоевский — мыслитель, философ, художник, энциклопедически образованный человек, организатор детских приютов в Петербурге; Н. И. Лобачевский — математик, создатель неевклидовой геометрии, деятель уни-

верситетского образования и народного просвещения; А. С. Хомяков — философ, славянофил; В. Г. Белинский — критик, публицист, философ; Н. А. Добролюбов — революционер-демократ, критик и публицист.

Под влиянием общественно-педагогического движения активно развивается общественная педагогика, уникальные гуманистические образовательные и воспитательные системы в различных типах школ [13*]. Например, гимназия Карла Ивановича Мая в Санкт-Петербурге (1856). Это была частная школа для мальчиков. Во время аккредитации эта школа получила название «Реальное училище на правах гимназии». Уже тогда школа имела собственную концепцию развития, которая базировалась на сложившихся традициях коллективной жизнедеятельности. У школы был девиз в духе Я. А. Коменского: «Сперва любить, потом учить», готовить юношу к труду, полезному для общества, уважать друг друга, вырабатывать характер.

Эталоном высокого уровня религиозно-нравственных ценностей была Татевская сельская школа Сергея Александровича Рачинского, в которой процветал дух русского национального воспитания, вселенская доброта, труд и православие. Жизнь в Татевской школе строилась в согласии с народным характером и народным бытом [13*, с. 27].

К концу XIX в. и в России появятся «новые школы» с реформаторскими проектами развития, с ориентацией на свободное воспитание сообразно реальным условиям жизни.

Общественно-педагогическое движение играло положительную роль в развитии образования и педагогической мысли.

Большое значение в развитии общественно-педагогической мысли того времени имеет наследие *Виссариона Григорьевича Белинского* и *Александра Ивановича Герцена*. Это выдающиеся русские демократы, философы, просветители, публицисты.

Оба выступали за народность воспитания, за формирование человека, способного к сознательной деятельности, труду; за отношение к ребенку как к личности. Их объединяет гуманистическая направленность взглядов на воспитательный процесс, стремление к преодолению недостатков существующей системы образования и воспитания.

Педагогические идеи **В. Г. Белинского** (1811—1848) тесно связаны с его философскими исканиями. В 30-е гг. В. Г. Белинский занимал позицию просветительства. После поражения декабристов он ищет выход и приходит к решению: каждый человек должен заняться самоусовершенствованием, воспитать в себе искру любви к человечеству. Для этого русскому народу необходимо просвещение.

В своей ранней работе «Рассуждения о воспитании» (1829) Белинский писал: «От воспитания человек может сделаться или добродетельным Сократом, или развращенным Нероном». «Воспита-

ние — великое дело. Им решается участь человека». «Разумное воспитание и злого по натуре человека делает менее злым и даже добрым, развивает до известной степени самые тупые способности, очеловечивает самую ограниченную и мелкую натуру».

В то же время Белинский выступил против теорий, отрицавших роль природных данных в развитии людей: «Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности». Наделя всех людей, независимо от сословной принадлежности, высокими интеллектуальными качествами, Белинский требовал равного для всех образования.

В статьях «Сказки Гофмана» и «Сказки дедушки Иринея» Белинский подвергал резкой критике практику воспитания в современном обществе: «Часто воспитание сводится к вскармливанию, к удовлетворению физических потребностей, к заботе о здоровье детей. В таком случае воспитания по существу нет: отсутствует забота об умственном и нравственном развитии детей».

Белинский показал, что распространенная в то время попечительная система воспитания, в которой все делается по указанию воспитателей, каждый шаг детей контролируется взрослыми, дает только внешние результаты. Все приносится в жертву внешнему приличию, манерам. Основная цель — казаться приличным. В результате такой системы воспитания, распространившейся среди дворян, выходят пустые, черствые люди, без убеждений, без глубоких интересов.

Вредит воспитанию также и стремление городских слоев, мещанства подражать дворянству. В результате в детях убивается все живое и естественное.

По мнению Белинского, в современных ему воспитательных системах недооценивалась одна из существенных черт разумного воспитания — народность. Зная неплохо древнегреческих авторов, европейскую историю, русские дети мало знали историю, географию, литературу своей Родины.

Изучение родного языка, народной поэзии, литературы, истории, географии своей страны Белинский считал важнейшим средством в воспитании народности. Знание культуры своего народа прививает любовь к Родине, к народу.

Вопрос о народности Белинский связывал с проблемой соотношения общечеловеческого и национального. В развернувшейся полемике по этому вопросу между славянофилами и западниками Белинский имеет свою позицию: нельзя отрывать общечеловеческое от национального. Человечества нет без отдельных народностей. В плане воспитания приобщение детей к общечеловеческой культуре идет прежде всего через родную национальную культуру. Пусть дети сначала узнают о Петре I, Иоанне III, а потом о Генрихах, Карлах и Наполеонах.

Белинский предупреждал и об ошибках в этом вопросе. Народность в воспитании не должна вести к национальной ограниченности, к отгораживанию от культуры других народов.

Защищая идею народности, Белинский с горечью и возмущением указывал на сословность воспитания в России, на отсутствие школ для народа. «Грамоты наш народ не боится, напротив, любит ее и бежит к ней, а не от нее».

Раскрывая задачи разумного воспитания, Белинский на первый план выдвигал *нравственное воспитание*: «Нравственное воспитание делает Вас просто человеком». Мерило нравственности — не слова, а практическая деятельность: «...Сфера нравственности есть по преимуществу сфера практическая». Задача нравственного воспитания — привитие правильного отношения к людям: гуманности, любви, уважения, любовь к Родине. Человек рассматривался Белинским как член общества, гражданин. В гражданской деятельности, направленной на процветание, преуспевание отечества, человек осуществляет свою любовь к нему. Принцип действительности — ведущий в нравственном развитии человека.

Во второй статье о Пушкине Белинский поднял вопрос о соотношении общих и личных интересов в жизни человека и нашел нравственное решение этого вопроса. Если человек захочет жить только во имя одной любви, он превратится в эгоиста, живущего только для себя. Человек, пренебрегающий жизнью сердца, отдающийся всецело общим интересам, будет чувствовать внутреннюю неполноту. Правильное решение этой проблемы требует гармоничного сочетания общих интересов и личной жизни.

Нравственное воспитание Белинский рекомендовал начинать в раннем возрасте, до начала обучения. До 7 лет все внимание должно быть обращено на физическое и нравственное воспитание. Младших детей Белинский рекомендовал предохранять от отрицательного влияния окружающей среды и приучать к нравственным поступкам. Результатом приучения к нравственным поступкам являются нравственные привычки. В юношеском возрасте действуют не только привычки, но и осмысленные нравственные понятия, убеждения.

Средствами нравственного воспитания, по Белинскому, являются приучение, наставление, положительный пример окружающих. К другим средствам нравственного воспитания Белинский относил художественную литературу, правильный режим, воспитывающие трудности.

Нравственное воспитание у Белинского органически связано с *умственным*. Формирование нравственных убеждений опирается на знания. В умственном и нравственном развитии детей Белинский большое значение придавал литературе, произведениям отечественных писателей Крылова, Грибоедова, Пушкина, Лермонтова, Го-

голя, а также истории и родному языку. С огорчением он отмечал пренебрежение высших сословий общества к родной речи.

В формировании нравственного мировоззрения детей Белинский большое место отводил естественным наукам. В одной из рецензий на детские книги он писал: «Естественные науки сильнее всего могут заинтересовать детей. Это предмет им близкий, они на каждом шагу сталкиваются с природой, природа сродни детям». Ребенку, считал Белинский, несравненно интереснее прочесть, от чего идет дождь, мешающий ему бегать по двору, нежели узнать, в каком костюме ходили древние римляне.

В ранних работах Белинский высоко ценил классическое образование, позже — сдержанно относился к изучению классических языков. Он заботился об обоснованных знаниях для разностороннего общего образования. Критиковал механическое усвоение, считал, что необходима последовательность в расположении материала, посильность обучения. Большое значение придавал наглядности. Высоко ценил детские книжки с картинками, изображающими горы, моря, острова, — явления растительного мира и животного царства, расположенными в системе с объяснительным текстом.

В своей литературно-критической деятельности Белинский большое место отводил вопросу о детской и юношеской литературе. В многочисленных рецензиях на детские книги Белинский заложил *основы теории детской литературы*, показал ее истинную роль в воспитании. Детская книга — это средство эстетического, нравственного и умственного развития детей.

Борясь за общественное равноправие женщин, Белинский занял прогрессивную позицию по вопросу *о женском воспитании*. Он выступал за равное для мужчин и женщин образование. В противовес Руссо Белинский считал, что женщина по своим умственным возможностям стоит не ниже мужчины. Истинная любовь и счастье в семье, писал Белинский, невозможны, если женщина умеет только любить мужа и детей. Истинное счастье основано на общих духовных интересах, на духовной близости и взаимном понимании.

Ключевая идея Белинского в вопросе воспитания выражена так: «Воспитание должно видеть в дитяте не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком».

Белинский ищет ответ на вопрос, как должен проходить воспитательный процесс. Он уверен в том, что вся система воспитания должна строиться с учетом возрастных особенностей детей, их физического состояния. На первом месте — нравственное и умственное воспитание, направленное на формирование гражданских устремлений, в духе народности, любви к народу, родному языку, природе.

Белинский критиковал систему классического образования официальной гимназии. И в то же время бережно относился к античной культуре. Как гуманный он ставил в центр образования литературу, родной язык, историю и не пренебрегал и естественные предметы. Он думал о том, как обучая воспитывать. В рецензиях на учебники и литературу Белинский писал о научном образовании, об интересах детей, об особенностях их мышления, познавательных возможностях.

Прогрессивные взгляды Белинского на роль личности ребенка в педагогическом процессе остаются значимыми и для современной школы.

Александр Иванович Герцен (1812—1870) — революционер-демократ также боролся за создание новой педагогики. В этой деятельности он был соратником Белинского. Педагогические взгляды Герцена выражают протест русского народа против «крепостнической» системы воспитания детей.

Герцен, как известно, «создал вольную русскую прессу за границей». В издаваемой им «Полярной звезде» и, особенно, в «Колоколе» Герцен выдвигал свою программу переустройства русского просвещения.

Герцен считал, что человеку присущи много врожденных и приобретенных задатков, которые формируются его социальной жизнью.

В повести «Доктор Крутов» речь идет о том, что большинство людей в обществе становятся тем, что они есть, вследствие условий жизни, воздействия окружающей среды.

Герцен был не согласен с основными положениями утопической теории Оуэна, с тем, что главный путь водворения нового порядка — воспитание и что характер человека есть результат пассивного восприятия им окружающей среды. Человек, по мнению Герцена, не только продукт среды, он сам воздействует на нее, изменяет: «От нас зависит творить наше поведение в ответ обстоятельствам».

Герцен критиковал сентиментально-романтические идеалы, проповедуемые западноевропейской педагогикой. Проводником их в романе «Кто виноват?» был воспитатель Бельтова, швейцарец Жозеф, поклонник идей Руссо. Он не помог формированию у своего воспитанника истинных суждений о жизни, не научил его «разбирать связный почерк живых событий». Тем самым он разобшил его с миром, и когда мальчик подрос, то увидел, что «...все оказалось в жизни не так, как в словах воспитателя». Восторженный мечтатель Жозеф жил индивидуальной, внутренней, созерцательной жизнью, сознательно сторонясь столкновений со злыми людьми, не боролся с ними, проповедовал добро, не видя в мире виноватых. В результате Бельтов оказался неспособным к самостоятельной жизни.

Основным принципом новой педагогики Герцен считал климатологическое воспитание. Тот, кто воспитывает, говорил Герцен, должен знать, «...что важнейшее дело воспитателя состоит в приспособлении молодого ума к окружающему, что воспитание должно быть климатологическое. Для каждой эпохи, для каждой страны... а может быть и для каждой семьи, должно быть свое воспитание».

Воспитание имеет исторический характер, оно разное для разных стран и сословий. Люди живут и действуют в условиях определенной конкретной исторической среды, которую они должны хорошо знать, с тем чтобы активно включаться в реальную деятельность.

Выдвигая новые цели воспитания, Герцен указывал на значение умственного образования. Он придавал исключительно большое значение изучению естественных наук, которые способствуют формированию мировоззрения. Оригинальность взглядов Герцена заключается не только в последовательной защите естествознания как основы умственного образования, но и в том, что он стремился к органичному соединению естествоведческого образования с изучением гуманитарных наук.

В статье «Опыт бесед с молодыми людьми» Герцен сообщает, что в каждой науке есть своя «азбука», категории, названия, определения. Сначала надо овладеть «азбукой», понять смысл явлений, а потом заучивать законы и определения.

Герцен заботился об активности детей в приобретении знаний. Знание должно быть результатом собственного упорного труда. Учение — процесс активной умственной деятельности. Огромной задачей образования он считал воспитание интереса к научным знаниям, к умственному совершенствованию. Он писал: «Самое колоссальное орудие многостороннего образования — чтение».

Огромную роль в воспитательной деятельности играет, по его мысли, «талант терпеливой любви», расположение воспитателя к ребенку, уважение в нем человеческой личности, знание и учет разумных потребностей. Важно для нравственного воспитания установить правила отношений между детьми, родителями и воспитателями; развивать у воспитанников потребность в общении с товарищами. Товарищеское общение воспитывает умение сдерживаться, уступать, подчиняться требованиям других, обуздывать свой эгоизм. В коллективных играх и занятиях дети учатся быть инициативными и самостоятельными.

Предоставляя ребенку разумную свободу, необходимо думать и об авторитете. Воспитатель должен не только предъявлять воспитаннику определенные требования, но и добиваться их выполнения.

Русские просветители-гуманисты к середине XIX в. создали оригинальную концепцию отечественной педагогики, ясно осознавая

значимость социально-педагогических ценностей в воспитании и обучении, обогащая педагогические традиции новизной решения вопросов воспитания. По новому обсуждаются вопросы о целях и факторах развития личности, о природосообразности и свободе мысли, о подлинно гуманистических отношениях детей и взрослых с учетом реальных, конкретных условий жизни, национальных и культурных особенностей эпохи.

Ведущие идеи В. Г. Белинского и А. И. Герцена будут поддержаны Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым и Д. И. Писаревым.

В историко-педагогической литературе по данному периоду развития отечественной педагогики имеют место различные оценочные суждения, особенно по вопросу соотношения официальной педагогики и новых взглядов на развитие теории и практики воспитания и обучения. Одни считают, что «тенденция, определившая самобытную постановку многих важнейших педагогических проблем, не стала определяющей в русской культуре и общественном движении. В целом в теоретической педагогике и образовании господствовали прозападные подходы. Им противостояли традиции воспитания крестьянских масс, уходящие в глубь веков, а также церковная педагогика, ориентированная на опыт средневекового православного воспитания» [33*, с. 112].

Другое мнение состояло в том, что «гуманистическая педагогическая мысль первой половины XIX в. была продолжением и развитием тематики и идеологии отечественных просветителей XVIII в. Именно она определяла гуманистическую направленность общественного мнения в вопросах воспитания, подготовки общественно-педагогического движения 60-х гг. с его ярко выраженной идеей освобождения личности от любых сковывающих ее пут (в том числе и в воспитании)» [55*, с. 143].

Развитие педагогических идей первой половины XIX в. и стало предпосылкой углубления общественно-педагогического движения против сословно-крепостнической школы. Социальные противоречия обострились до такой степени, что в России созрела революционная ситуация.

Вторая половина XIX в. — это яркий период в развитии педагогической науки и практики в России, происходивший на фоне социальных преобразований. Развивающаяся образовательная система и педагогическая мысль в непростых условиях реформ—контрреформ и общественно-педагогического движения способствовали становлению научной и общественной педагогики. Повысилась актуальность комплекса вопросов, обращенных к раскрытию основных категорий педагогики, и ее предмета.

Несмотря на различные точки зрения к определению перспектив развития образовательной системы, в этот период были достигнуты существенные научно-педагогические результаты благо-

даря целеустремленности и творчеству замечательных, необыкновенно талантливых ученых-педагогов и учителей-практиков, ставших соиздателями целого ряда опытов, теорий, концепций, ориентированных на гуманистическое воспитание и образование. Вдохновителем педагогических новаций того времени был **Николай Иванович Пирогов** (1810—1881).

По возвращении из Севастополя (1856) Пирогов оставил Медико-хирургическую Академию и был назначен попечителем сначала Одесского, а позже Киевского учебного округа. Однако в 1861 г. за прогрессивные по тому времени идеи в области просвещения он был уволен с этого поста и командирован за границу (1862—1866). По возвращении поселился в своем имении в селе Вишня (около г. Винницы), где жил почти безвыездно.

В политическом отношении Н. И. Пирогов не был революционером. Государственный монархический строй он принимал как неизбежность. В существующем строе он искал разумных, здоровых, чистых человеческих отношений.

На протяжении всей своей жизни и непродолжительной работы на посту попечителя двух учебных округов Н. И. Пирогов неуклонно заботился об учителе и детях, школьном и общественном образовании, о нравственных основах общества. Он отказался от канцелярско-бюрократического способа руководства народным образованием, проводил линию конкретного, творческого руководства.

Общественно-педагогические взгляды Н. И. Пирогов изложил в статье «Вопросы жизни», в работе «Дневник старого врача», в циркулярах по округам. Статья «Вопросы жизни», опубликованная в «Морском сборнике» (1856), имела огромный общественный резонанс. В ней Пирогов пытается ответить на следующие вопросы:

В чем состоит смысл жизни?

Каково наше назначение?

К чему мы призваны?

Размышления о «философии» различных общественных групп, изложенные в статье, вскрывают моральное состояние общества и утилитарно-прагматический характер школьной системы (после Николаевского устава 1828 г.).

В погоне за блестящей и выгодной карьерой для своих детей, писал Н. И. Пирогов, родители чуть ли не с пеленок предназначали детей к той или иной профессии, не считаясь с природными силами и склонностями детей. Правительство заботилось о воспитании верноподданных. Дети рано начинали предвкушать свое положение в обществе, свою карьеру.

В качестве эпиграфа к статье «Вопросы жизни» Н. И. Пирогов поместил диалог:

— К чему вы готовите вашего сына? — кто-то спросил меня.

— Быть человеком, — отвечал я.

— Разве вы не знаете, — сказал спросивший, — что людей, собственно, нет на свете; это одно отвлечение, вовсе ненужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди...

Н. А. Добролюбов писал: «Вопросы жизни» Н. И. Пирогова поразили всех светлостью взгляда и благородным направлением мысли автора.

Успех статьи был большой. Ее перечитывали, комментировали на страницах журналов. О ней говорили и спорили. Статья была переведена на французский и немецкий языки.

Н. И. Пирогов выдвигает перед русской общественностью задачу — воспитать совестливого, честного, искреннего, самоотверженного и вместе с тем чуткого к нуждам других людей, гражданина России, а не дельца, не чиновника-бюрократа, не солдата, — гражданина, который не за страх, а за совесть везде и всюду соблюдает чувство законности, с энтузиазмом борется за правду, за счастье народа.

Конечная цель разумного воспитания должна заключаться:

в ясном понимании ребенком вещей окружающего мира, преимущественно общества, в котором придется действовать;

в развитии добрых инстинктов детской натуры, в сознательном стремлении к идеалам правды и добра.

Результатом того и другого должны быть широкие общеобразовательные знания; образование нравственных современных убеждений, образование твердой и свободной воли, следовательно, воспитание тех гражданских и человеческих доблестей, которые составляют лучшее украшение времени общества.

В основе обращения Пирогова к педагогическим проблемам лежало его отношение к педагогике как к науке о человеке, науке о борьбе за человека. Поэтому он и начал не с изучения школьных программ и методики школьного дела, а с постановки вопроса о смысле и назначении всей системы воспитания и образования, с утверждения необходимости подготовки нового, «истинного» человека [25*, с. 73].

Блистательную оценку Н. И. Пирогову дала Л. А. Степашко: «Публикация в 1856 г. в журнале “Морской сборник” статьи героя Крымской войны, знаменитого хирурга Н. И. Пирогова “Вопросы жизни” явилась началом феномена русской культуры — общественно-педагогического движения» [55*, с. 144].

Н. И. Пирогов в целях общечеловеческого воспитания предложил свою концепцию общеобразовательной школы, которая должна быть бессловной, доступной для всех желающих, способных к образованию и имеющих материальные средства. Являясь убежденным сторонником общечеловеческого образования, учитывая в то

же время потребность в развитии реальных знаний, Н. И. Пирогов допускает две системы образования: старую традиционную систему классицизма, основанную на изучении латинского и греческого языков, литературы и математики, и реальную — основанную на изучении естествознания и новых языков. Настойчиво и решительно он возражает против смещения этих двух систем в одном и том же учебном заведении (что могло, по его мнению, привести к многопредметности и поверхностности в образовании).

Но так как склонности и интересы детей проявляются не рано, Н. И. Пирогов предлагает построить *лестницу школ* общечеловеческого воспитания гибко, чтобы учащиеся могли переходить из одного типа учебного заведения в другой. Преимущество перехода с одной ступени на другую не исключает законченность образования на каждой ступени. «Каждое из училищ должно быть и преддверием другого и открывать выход в жизнь».

Лестница общеобразовательной школы предлагается Н. И. Пироговым в следующем виде:

І ступень

Элементарная начальная двухгодичная школа (общая для всех сословий и классов), с возможным соединением начальной школы с ремесленной (учитывая природу бедных).

ІІ ступень

Прогимназия классическая (4 года) — основательное изучение латинского и греческого языков и одного нового языка, русская литература

Прогимназия реальная (4 года) — основательное изучение естествознания, черчения и других прикладных предметов и двух иностранных языков

ІІІ ступень

Гимназия классическая (5 лет)

Гимназия реальная (3—4 года)

↓
Университет

↓
Высшие специальные учебные заведения

К. Д. Ушинский в статье «О пользе педагогической литературы» отмечал, что Н. И. Пирогов, впервые критикуя сословно-профессиональное образование, обосновал идею общечеловеческого воспитания и его цель — воспитание совершенного, нравственно-го, совестливого человека.

XIX век в России — это была эпоха творчества многих выдающихся людей, сделавших своим трудом огромный шаг вперед к созданию подлинно научной педагогики и вхождению ее в мировую педагогическую культуру.

Н. И. Пирогов

Вопросы жизни

В сокращении

...Итак, как бы ни была велика масса людей, следующих бессознательно данному обществом направлению, как бы мы все ни старались для собственного блага приспособлять свою самостоятельность к этому направлению, всегда останется еще много таких из нас, которые сохранят довольно сознания, чтобы вникнуть в нравственный свой быт и задать себе вопросы: в чем состоит цель нашей жизни? Каково наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

Так как мы принадлежим к последователям христианского учения, то казалось бы, что воспитание должно нам класть в рот ответы.

Но это предположение возможно только при двух условиях:

во-первых, если воспитание приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их;

во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствуют направлению, сообщаемому нам воспитанием.

Первое условие необходимо, потому что врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему, впадет и невпадет, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо, потому что без него, какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удаляемся от него и сбьемся с пути.

Но, к сожалению, наше воспитание не достигает предполагаемой цели, потому что:

Во-первых, наши склонности и темпераменты не только слишком разнообразны, но еще и развиваются в различное время; воспитание же наше, вообще однообразное, начинается и оканчивается для большей части из нас в одни и те же периоды жизни. Итак, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонностям и темпераменту, развившимся у меня слишком рано, то как бы и что бы оно мне ни говорило о цели жизни и моем назначении, мои рано развившиеся склонности и темперамент будут мне все-таки шептать другое.

От этого — сбивчивость, разлад и произвол.

Во-вторых, талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и

даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания.

Но не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хотя бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то после мы сами, чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда:

Самые существенные основы нашего воспитания находятся совершенно в разладе с направлением, которому следует общество. <...>

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными, нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно; а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе не согласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов. <...>

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много. <...>

Убеждаясь при вступлении в свет в этом разладе основной мысли нашего воспитания с направлением общества, нам ничего более не остается, как впасть в одну из *трех* крайностей:

Или мы пристаем к одной какой-нибудь толпе, теряя всю нравственную выгоду нашего воспитания. Увлекаясь материальным стремлением общества, мы забываем основную идею Откровения. Только иногда, мельком, в решительном мгновении жизни, мы прибегаем к спасительному его действию, чтобы на время подкрепить себя и утешить.

Или мы начинаем дышать враждой против общества. Оставаясь еще верными основной мысли христианского учения, мы чувствуем себя чужими в мире искаженного на другой лад паганизма, недоверчиво смотрим на добродетель ближних, составляем секты, ищем прозелитов, делаемся мрачными презрителями и недоступными собратами.

Или мы отдаемся произволу. Не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказаться совсем от спасительных утешений Откровения, чтобы отвергать все высокое и святое, мы оставляем основные вопросы жизни нерешенными, избираем себе в путеводители случай, переходим от одной толпы к другой, смеемся и плачем с ними для рассеяния, колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательности и противоречий. <...>

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось таким выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направле-

ния последователей различных взглядов шли всегда параллельно один с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было опасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание. Оно сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что.

Но вот беда: люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком пронизательны, чтобы не заметить при первом вступлении в свет резкого различия между этими основами и направлением общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти поневоле или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытаются; все глубже и глубже роются в рудниках своей души и, неудовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются во что бы то ни стало перевоспитать себя и тщатся проложить новые пути.

Люди, родившиеся с преобладающим чувством, живостью ума и слабостью воли, не выдерживают этой внутренней борьбы, устают, отдаются на произвол и бродят на распутьи. Готовые пристать туда и сюда, они делаются, по мере способностей, то неверными слугами, то шаткими господами той или другой толпы.

А, с другой стороны, удовлетворенные и ревностные последователи различных взглядов не идут параллельно ни с массою, ни с другими толпами. Пути их пересекаются и сталкиваются между собой. Менее ревностные, следуя вполнину нескольким взглядам вместе, образуют новые комбинации.

Этот разлад сектаторов и инертной толпы, этот раздор нравственно-религиозных основ нашего воспитания с столкновением противоположных направлений общества, при самых твердых политических основаниях, может все-таки рано или поздно поколебать его. На беду еще, эти основы не во всех обществах крепки, движущиеся толпы громадны, а правительству, как история учит, не всегда дальнорорки.

Существуют только три возможности или три пути вывести человечество из этого ложного и опасного положения:

Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества;

Или переменить направление общества;

Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.

Следовать первым путем не значило бы ли исказить то, что нам осталось на земле святого, чистого и высокого. Одна только упругая нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чувственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем окончились попытки папизма, под личной иезуитства.

Изменять направление общества есть дело Промысла и времени.

Остается третий путь. Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя.

Приготовить нас с юных лет к этой борьбе — значит именно:

«*Сделать нас людьми*», т. е. тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас, с самого нашего детства, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов...

Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. — М., 1953. — С. 47—60.

Н. И. Пирогов

О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий

В сокращении

...В педагогике, возведенной на степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действий всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму; но, с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны, неправильны и диаметрально противоположны. Как то, так и другое противоречит духу здоровой педагогики, успех которой в общественных учебных заведениях зависит, очевидно, от правильности и гармонического *единства* действий главных ее деятелей. Итак, педагогические совещания столько же необходимы для наставников, сколько и для самого учебного начальства. <...>

Итак, главное — для учителя — суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его *усвоил*. Вот об этом-то и нужно рассуждать, докажите на опыте фактами, что ваш способ преподавания достигает именно этой цели, тогда вы тем самым непременно докажете, что та или другая способность вашего ученика развилась посредством вашего способа преподавания. Взяв отвлеченно, главная заслуга будет, конечно, принадлежать не вам, а образовательной силе самой науки; но практически наука без лиц не существует, следовательно, все-таки заслуга останется за вами. Правда, образовательная сила каждой науки распространяется не на одну только, а более или менее на все способности учащегося; которая же именно из его способностей разовьется наукою по преимуществу — будет зави-

сеть от четырех условий: 1) от свойства самой науки; 2) от личности и степени развития ученика; 3) от личности и степени образования учителя и 4) от способа преподавания избранного им предмета. Итак, вот опять важный предмет для обсуждений. <...>

Одни говорят, что заучивание есть остаток прежней схоластической рутины, что оно не только не развивает учеников, но, напротив, подавляет всякое умственное и душевное развитие. Другие говорят, что «заучивание необходимо, что его нечего пугаться, что без него нельзя совсем научиться некоторым предметам (например, иностранным языкам и грамматическим формам), что без него преподавание может обратиться в «игрушку» и проч. Но, слава богу, у нас уже нет таких закоренелых приверженцев заучивания, которые не требовали бы вместе с заучиванием, чтобы оно было *разумно*. Что же значит это требование? Что значит это *разумное заучивание*? Не то ли, что оно не должно быть делом одной памяти, а разумным усвоением знания. Если так, то и спорить не о чем. Все знают, что один разум, без памяти, не может действовать. Нельзя составить ни одного силлогизма, даже и энтимемы, без памяти. Кто забудет первую или вторую посылку, тот и до заключения не доберется. Но можно ли разумное и, следовательно, сознательное усвоение знания памятью назвать *заучиванием*? Это — вопрос, о котором если будем спорить, то будем спорить о слове, а не о деле. От разумно заучивающего, или, лучше, от разумно помнящего дела, верно, никто не будет требовать, чтобы он всегда отвечал учителю слово по книге или по тетрадке. Никто также не скажет, что подчинение памяти разуму обращает преподавание в игрушку, потому только, что оно облегчает знание, делая его сознательным, или, лучше, делая его именно тем, чем оно должно быть, т. е. истинным знанием. <...>

Утверждают, что много времени теряется понапрасну «в спрашивании уроков, которое, при рациональном воспитании, совершенно не нужно». Другие, напротив, утверждают, что «нужно задавать ученикам не только то, что во время каждой лекции объяснено, но и требовать, чтобы они повторили предыдущий урок, и так продолжать распорядиться с репетицией и уроком в течение целого года. По этому способу ученик повторяет каждую лекцию два раза, и то в скором времени после объяснения оной. При этом нужно еще, чтобы ученики составляли для себя конспекты по изученному ими предмету». Вот какие противоположные мнения еще господствуют в нашей педагогике! Вот как мало мы имеем еще положительных правил о выгодах и невыгодах той или другой методы преподавания! Как далеки мы еще от того, чтобы действовать сообща, по определенным и точным началам! Одни из наших гимназических учителей смотрят на свои обязанности как профессора университета и считают уроки бесполезными; другие находят спасение только в репетициях и конспектах! Но обсудите и разберите беспристрастно, и вы увидите, что во всех этих крайностях есть доля правды. Примените и сюда те же четыре условия, от которых зависит действие образовательной силы на развитие той или другой способности ученика, и вы увидите, в чем дело. Нельзя всех и каждого стричь

под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству самого предмета, к личности и степени развития учеников и самих учителей, — вот в чем заключается главное дело педагогического искусства. Это-то и должно быть по преимуществу предметом обсуждения педагогических советов.

Что касается меня, то я разделяю об этом предмете мнение, что «учитель никогда не должен проводить резкой черты между так называемым спрашиванием и объяснением урока». Метода преподавания, наиболее соответствующая духу гимназического учения, есть, и по моему мнению, та, которую употреблял Сократ. Но так как Сократов, сколько мне известно, еще нет между нашими учителями, то конечно, нельзя и вменить им в обязанность, чтобы они так же излагали свой предмет, как это делал греческий философ. Сократов способ требует большой сноровки и логики. Немногие владеют искусством делать логические наведения так, чтобы учащиеся незаметно и непринужденно доходили до сознательного ответа на заданный вопрос. Но как бы ни были различны личные способности, сведения и степень развития наших наставников, и как бы далеко они ни отстояли от Сократа, все-таки они все должны почитать прямой их обязанностью *удерживать внимательность целого класса в постоянном напряжении.* <...>

Пора, пора понять нам, что обязанность гимназического учителя не состоит только в одном сообщении научных сведений и что главное дело педагогики состоит именно в том, как эти сведения будут сообщены ученикам.

Ошибаются те из наставников, которые думают, что они все уже сделали, если изложили науку ученикам в современном ее виде. Наука — дело великое, безграничное, едва достижимое и для жизни, не только для школы. Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям наукой, то больше ничего и требовать нельзя.

Школа только тогда достигает своего значения, когда вышедший из нее ученик будет понимать, что такое научная истина, когда ему будет указано, что такое истинная наука, и когда он научится вырабатывать ее из себя самого, сознательно и самостоятельно. Но этого-то именно наши школы *если и постигают*, то еще далеко *не достигают*. И могут ли они достигнуть, если не стараются всеми силами развить внимание учеников, — это первое и основное условие всякой и научной, и практической самостоятельности. Рассмотрите начало всякой науки, всякого открытия, читайте жизнеописания высоких деятелей науки, и вы убедитесь, что первым основанием всему была внимательность. Только тот постигал истину, кто *внимательно* изучал природу, людей и самого себя.

Итак, я предлагаю дирекциям, ревностно заботящимся о распространении истинно научного образования, возбудить в заседаниях педагогических советов следующие жизненные вопросы нашей педагогики: 1) какой способ изложения, при данных местных условиях, должен считаться удобным для сознательного усвоения *каждой науки?* 2) как направить изложение каждого предмета к развитию той или другой душевной и умствен-

ной способности большей части наших учащихся? И 3) какими мерами возбудить и поддержать внимательность целого класса, столь необходимую для усвоения науки?..

Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. — М., 1953. — С. 113—119.

Рекомендуемая литература

1. *Зейлигер-Рубинштейн Е.И.* Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. — Л., 1978.
2. *Красновский А.А.* Педагогические идеи Н.И. Пирогова. — М., 1949.
3. *Константинов Н.А., Струминский В.Я.* Очерки по истории начального образования в России. — М., 1949.
4. *Рачинский С.А.* Сельская школа: Сборник статей. — М., 1991.
5. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С.Ф. Егоров. — М., 1986.

15. К. Д. УШИНСКИЙ — ОСНОВОПОЛОЖНИК НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Страницы биографии • Народность и народная школа в понимании К. Д. Ушинского • Взгляд на педагогику как науку и искусство • Внимание к личности ребенка в обучении и воспитании • Учитель-воспитатель — центральная фигура образовательного процесса

Исполнилось 177 лет со дня рождения основоположника научной педагогики, выдающегося педагога-теоретика, педагога-практика, блестящего организатора российского просвещения, учителя русских учителей Константина Дмитриевича Ушинского (1824—1871).

Нельзя не согласиться с авторами учебных пособий по истории педагогики, философии и истории образования последнего времени, высоко оценившими К. Д. Ушинского как педагога-гуманиста. К. Д. Ушинский, исходя из того, что свобода составляет необходимое условие человеческой деятельности, научно обосновал демократические традиции русской педагогики, педагогическую гуманистику.

К. Д. Ушинский родился в Туле в семье мелкопоместного дворянина. После окончания Новгород-Северской гимназии он поступил в Московский университет на юридический факультет. Среди студентов выделялся своей целеустремленностью, волевым характером, серьезным отношением к предстоящей профессиональной деятельности. Окончив университет, К. Д. Ушинский короткое вре-

мя работал профессором камеральных наук в Демидовском лицее (Ярославль). Далее в продолжении шести лет выполнял обязанности чиновника государственного департамента в Петербурге.

Только с 1854 г. началась его педагогическая деятельность в качестве учителя русской словесности в Гатчинском сиротском институте. Здесь сформировалась его педагогическая направленность. С огромным интересом молодой преподаватель изучал педагогические произведения Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталотци. Он пишет статью «О пользе педагогической литературы», в которой излагает свои мысли о воспитании, обучении, о назначении учителя, о его влиянии на молодую душу ребенка. На него обратили внимание, и в 1859 г. К. Д. Ушинскому была предложена должность инспектора Смольного института благородных девиц.

При поддержке молодых учителей, единомышленников он провел существенные преобразования в организации и содержании воспитания и обучения девушек. Смольный институт стал открытым учебным заведением. В нем был изменен учебный план, введены новые учебные предметы — родной язык, родная литература, естественные предметы и др. Учитель, по убеждению Ушинского, должен быть главной фигурой учебного процесса (до него — это были классные дамы).

Благодаря заботам и усилиям нового инспектора, все делалось для того, чтобы девушки получали в институте серьезное научное образование, воспитание, чтобы у них развивался интерес к учению, науке, труду. В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860) К. Д. Ушинский рассуждает о необходимости обновления всего процесса подготовки человека к труду, об огромных возможностях самовозвышения человека в свободном творческом труде, чтобы «каждый в своей сфере мог делать, что может лучшего, и в том находил свое высшее счастье и блаженство».

Несколько лет К. Д. Ушинский, будучи за границей, изучал организацию образования в странах Европы. Его наблюдения, заметки, письма объединены в статье «Педагогическая поездка по Швейцарии».

К. Д. Ушинский много и упорно работал над произведением «Человек как предмет воспитания». В этом фундаментальном труде он обосновал предмет педагогики, ее основные закономерности и принципы. Он был убежден в том, что человек от природы наделен огромными возможностями. Воспитание может помочь человеку реализовать себя, осуществить свое назначение, следуя нравственным принципам. К. Д. Ушинский пишет учебники «Родное слово» и «Детский мир», методическое руководство к ним и много статей.

В последние годы К. Д. Ушинский выступает как общественный деятель. Пишет статьи о воскресных школах, о школах для детей ремесленников. Принимает участие в учительском съезде в Крыму. В конце жизни он пишет письмо Корфу: «Вы, должно быть, еще молодой человек, дай же бог вам долго и успешно бороться на том поприще, с которого я уже готовлюсь сойти, измятый и искомканный! Дай вам бог принести гораздо больше пользы, чем я мог бы принести под другим небом, при других людях и при другой обстановке».

О мировоззрении К. Д. Ушинского, его социальных взглядах достаточно подробно пишут ученые Б. Г. Ананьев, Е. П. Белозерцев, Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, Н. С. Зенченко, Д. О. Лордкипанидзе, В. Я. Струминский, З. И. Равкин, А. И. Пискунов, М. А. Данилов и др.

К. Д. Ушинский — представитель буржуазно-демократического направления общественно-педагогического движения 60-х гг. XIX в. Он выступал за освобождение крестьян от крепостного права, понимая, что происходят существенные изменения в общественном строе России, разрушаются отношения патриархальной нравственности. На смену ей должна прийти гражданская нравственность, новые отношения между государством, обществом. Каждый человек от природы стремится к свободе, к самореализации личностного потенциала, своих возможностей, своей воли, желаний. Поэтому новая педагогика должна быть обращена к человеку, к развитию его личности как биологического и социального существа.

Обосновывая свой взгляд на воспитание, образование, К. Д. Ушинский исходит из следующего положения: если мы хотим воспитать человека во всех отношениях, мы должны его знать так же во всех отношениях.

Цель воспитания, по Ушинскому, — *воспитание совершенного человека*. Это очень емкое, сложное определение, включающее в себя: *гуманность, образованность, трудолюбие, религиозность, патриотизм*.

Цель воспитания понимал как подготовку человека к полезной деятельности. В юности он записал в своем дневнике: «Сделать как можно более пользы моему отечеству». Назначение воспитания К. Д. Ушинский видел в том, чтобы «дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, — вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель — это сама жизнь».

Для достижения воспитательных целей К. Д. Ушинский рассматривает широкий круг педагогических явлений в русле *идей народности и народной школы*. Он писал: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных

на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа». В работе «О народности в общественном воспитании» К. Д. Ушинский анализирует системы школ в разных странах Европы, раскрывая их особенности и зависимость от истории народа, народных традиций. Русская национальная школа — это оригинальная, самобытная школа, она отвечает духу самого народа, его ценностям, его потребностям, национальным культурам народов России.

Принцип народности неотделим от интересов народа. Это означает, что школа должна находиться в руках самого народа, для России того времени — это земские школы. Школьное дело, по убеждению К. Д. Ушинского, и должно стать «семейным делом» народа. Школа и по содержанию должна быть народной.

Рассуждая по вопросу народности воспитания, К. Д. Ушинский в трактовке целей воспитания и путей их реализации рисует идеал человека, соответственно духу народа, его характеру. Большое внимание уделяется изучению родного языка. В родном языке отражается душа народа. Родной язык — это наставник народа.

Разрабатывая основы научной педагогики, К. Д. Ушинский создает полноценную, всеобъемлющую *теорию обучения* — *дидактику*, в которой раскрывает все основные вопросы обучения с опорой на психологию ребенка, логически строго определяя их сущностные характеристики.

В дидактике К. Д. Ушинского можно получить ответы на самые сложные вопросы: о логических основах обучения; о ступенях познания (научного и учебного); об этапах процесса обучения как взаимодействия педагога и учащегося; путях познания; психологических аспектах познавательной деятельности; воспитательных функциях обучения; роли школы и учителя в воспитании и обучении и др. И во всех вопросах главное — личность ребенка, его готовность к обучению, бережное отношение к его разуму и чувствам.

Ярким воплощением передовой гуманистической педагогики являются многочисленные педагогические произведения, а также учебные книги и пособия К. Д. Ушинского.

К. Д. Ушинский рассматривает педагогику как науку и педагогическое искусство в единстве, как две стороны единого сложного процесса воспитания. Он поднимает на щит педагогическое творчество учителя, которое только одно может спасти его от «дремоты рассудка», когда он «толкует в сотый раз давно выученную наизусть страницу». При этом Ушинский предостерегает от противопоставления практики и теории. Он писал, что «одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине».

Движущей силой общественного развития К. Д. Ушинский считал развитие разума. Потому требуя демократизации школы, гуманного отношения к ученикам, он выступал за сознательность и

активность учащихся в обучении. Надеясь на реформы, он в то же время отстаивал принцип историзма при оценке тех или иных педагогических явлений.

К. Д. Ушинский подчеркивал, что наука постоянно развивается. Она добыла много сокровищ знания и продолжает их добывать. Для науки нет дела, как она становится достоянием человечества. Решать это должна педагогика («обязанность лежит на воспитании в обширном смысле этого слова»). Злободневно звучат слова педагога: «... Как много знаний со всех сторон стучится в дверь современной школы, и какое еще хаотическое представление имеем мы о том, что заслуживает великой чести сделать из школы то, что остается в ней повсеместно и в продолжение столетий, и как много должно быть внесено нового» [56*].

Во времена К. Д. Ушинского широко обсуждались две теории: формального и материального образования. Одни считали, что достаточно развивать ум ребенка, чтобы подготовить его к жизни, а другие утверждали, что главное — сообщить сумму полезных знаний, а умственные способности разовьются сами собой. К. Д. Ушинский подверг критике обе крайности. Он писал о том, что нельзя набивать голову ученика не связанными друг с другом полезными сведениями. Невозможно ограничиваться только непосредственной приложимостью знаний на практике. Ведь есть масса знаний очень важных для жизни, но непосредственно не приложимых к практике. Например, знания по древней истории. К. Д. Ушинский писал, что эти знания могут благотворно подействовать на характер, образ мыслей и даже поступки ученика. Если же ученик зазубрил только «целые ворохи» непосредственно полезных знаний, то его голову можно сравнить «с сундуком скряги, где бесполезно и для него самого и для света скрыты богатые сокровища».

В такой же степени опасно увлечение развитием рассудка, не заботясь о приобретении положительных знаний. «Напрасно бы надеялся воспитатель на силу одного формального развития. Психический анализ показывает ясно, что формальное развитие рассудка... есть несуществующий призрак, что рассудок развивается только в действительных реальных занятиях, что его нельзя намотать, как какую-нибудь стальную пружину, и что самый ум есть не что иное, как хорошо организованное знание». К. Д. Ушинский писал, что каждая наука развивает человека именно своим содержанием, а мнение о том, что есть науки «особенно развивающие память, рассудок или воображение, не более как порождение прежней схоластической психологии».

Подлинная педагогика должна строиться на опытной психологии: «Наблюдения и переработка этих наблюдений, образование представлений, суждений и понятий, связь потом этих понятий в

новые суждения, новые высшие понятия и т. д. — вот из чего выплывает не сила рассудка, но сам рассудок».

Подлинное образование или «цельное воспитание» «...должно обогащать человека знаниями и, в то же время, приучать его пользоваться этими богатствами; а так как оно имеет дело с человеком растущим и развивающимся, умственные потребности которого все расширяются и будут расширяться, то должно не только удовлетворять потребностям настоящей минуты, но и делать запас на будущее время».

Отвечая на вопрос: накопление знаний или формирование идей должно составить цель учения, К. Д. Ушинский писал, что «не самое знание, а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания, — вот что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий».

Так, преподавая историю, учитель должен давать только необходимые знания, он должен видеть в своем ученике «не будущего историка, а человека, пользующегося плодами исторической разработки для своего нравственного и умственного усовершенствования. При этом не следует забывать, что память человеческая имеет свои пределы, а период учения очень короток». Имеется в виду школьное учение.

К. Д. Ушинский высказывается за введение естествознания в школу, чтобы эти знания были в такой же степени обыкновенными, как знания грамматики, арифметики и истории. «Нам кажется, — писал он, — что трудно найти какой-нибудь другой предмет преподавания, более естественных наук способный развивать умственные способности и укреплять их силу в ребенке. Логика природы проще, очевиднее и сильнее логики классических языков, употребляемых до сих пор для цели развития».

Опираясь на данные психологии, К. Д. Ушинский различает две стороны процесса обучения: передачу знаний и усвоение знаний. При этом он отмечает взаимосвязь и единство обеих сторон обучения.

К. Д. Ушинский внимательно изучал не только современную ему школу и педагогику, но и тщательно анализировал историю педагогики западноевропейских народов. Так, он отмечал, что схоластическая школа «Взваливала весь труд учения на плечи детей». После этого, наоборот, ударились в другую крайность, когда школа «взвалила весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий». «Новая школа, напротив, — писал К. Д. Ушинский, — разделяет и организует труд учителя и учеников: она требует, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал».

В процессе обучения Ушинский выделяет следующие этапы:
живое восприятие материала;
переработка в сознании полученных образов;
систематизация знаний;

закрепление знаний и навыков. «Навык во многом делает человека свободным и прокладывает ему путь к дальнейшему прогрессу».

Обучение К. Д. Ушинский рассматривает как *средство воспитания* и выделяет два вида учения: «...1) учение пассивное посредством преподавания; 2) учение активное посредством собственного опыта». Он говорит об относительном значении каждого и необходимости их соединения в едином учебном процессе. К. Д. Ушинский учителя чаще всего называет воспитателем, подчеркивая тем самым в его деятельности общепедагогические функции. «Воспитатель должен пользоваться всяким случаем, чтобы через средство ученья закинуть в душу дитяти какое-нибудь семя и связывать хорошее чувство с всяким представлением, с которым оно только может быть связано...»

Вот почему в процессе преподавания важно учитывать *основные дидактические принципы* — «необходимые условия преподавания»: *своевременность; постепенность; органичность; постоянство; твердость усвоения; ясность; самостоятельность учащегося; отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости; нравственность; полезность*. Все эти условия касаются субъективных и объективных сторон обучения.

Обучение протекает быстрее, когда готовую истину сообщает сам учитель. Другое дело, когда ученик самостоятельно находит ее. В первом случае не исключено ложное понимание материала, при этом принятый бессознательно, на веру материал быстро забывается. К. Д. Ушинский подчеркивал, что мысль никогда не увяжется в голове ученика так прочно и сознательно, «никогда не сделается такою полною собственностью ученика, как тогда, когда он сам ее выработает, только обратив внимание на сходство или различие уже укоренившихся в нем представлений».

Причиной лени ученика может быть нерасположение к деятельности, которое вызвано либо неудачами в учении, либо излишней помощью воспитателя, когда учение не отвечает его силам. Малейшие трудности могут сразу же оттолкнуть ученика в его стремлении к учению. Отвращение к учению может быть вызвано либо недостатком необходимого отдыха, либо слишком долгим досугом, когда ученик предается произвольно им выбранной деятельности. «Ребенок настолько может увлечься посторонним делом, что ему трудно будет снова воротиться к учению». Для обеспечения успеха в учении на первых этапах обучения К. Д. Ушинский советует педагогически обрабатывать изучаемый материал.

Истинный педагог «постарается сделать учение занимательным, но никогда не лишит его характера серьезного труда, требующего усилий воли».

К. Д. Ушинский резко выступал как против «бестолкового зубрения наизусть», так и против «потешающей педагогики». «Учение есть труд, — писал он, — и должно оставаться трудом, но трудом, полным мысли, так, чтобы самый интерес к учению зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас». Безусловно, должны быть и скучные вещи в учении, но не следует специально нагнетать трудности ради трудностей. Важно приучить ребенка делать и то, что его не занимает, «делать ради удовольствия исполнить свою обязанность». Это и будет его подготовкой к жизни.

Активность учащихся в обучении достигается благодаря *занимательности* преподавания. К. Д. Ушинский различал два рода занимательности — внешнюю и внутреннюю. «Чем старше становится ученик, тем более внутренняя занимательность должна вытеснять собой внешнюю». К средствам активизации следует отнести сократический и эвристический методы, средства наглядности, своевременность и постепенность в обучении, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости в изучении материала.

Особенно опасна перегрузка учащихся в младшем возрасте. Ведь если нет ученику помощи со стороны старших членов семьи, то положение его оказывается безвыходным. И вот «сначала дитя плачет, мучится, тоскует, потом становится понемногу равнодушнее к своим неудачам и, наконец, впадает в апатию и безвыходную лень». В равной степени опасно и преждевременное учение, когда родители очень рано учат детей географии, истории, ботанике. «А потом, так как серьезное изучение этих наук еще невозможно, то приобретенные знания, ни к чему не приложенные, исчезают быстро, что вообще вредно действует на память и на характер дитяти». Таковы практические советы К. Д. Ушинского, раскрывающие важнейшие дидактические принципы.

Не меньший интерес представляют и методические рекомендации «учителя всех русских учителей». Так, целью первоначального обучения является вооружение учащихся навыками в чтении, счете, письме. Благодаря навыку высвобождаются сознательные силы ребенка для других «более важных душевных процессов». В методике опроса особое место отведено вниманию всех учащихся на уроке. «Весьма полезно для классного наставника приобрести привычку сначала говорить вопрос, а потом, несколько помедля, имя того, кто должен отвечать на этот вопрос».

К. Д. Ушинский был не только выдающимся теоретиком педагогики, но и замечательным практиком. Особенно это проявилось в годы его работы в Гатчинском и Смольном институтах. Одна из воспитанниц К. Д. Ушинского Елизавета Николаевна Водовозова

вспоминает, что «воспитанницы не имели права предлагать вопросы учителю на уроке. К. Д. Ушинский настоял на том, чтобы они спрашивали у него не только то, чего не понимают, чтобы вообще урок носил характер живых бесед» [2, с. 502]. Интересно описание первого впечатления от появления К. Д. Ушинского на уроке литературы, который проводил в старших классах учитель Старов. «Мы еще не успели рассестись по скамейкам, — вспоминает Водовозова, — как к нам вошла инспектрисса, а за ней Ушинский. Он, к нашему удивлению, приветливо раскланялся со Старовым.

— Вам угодно будет экзаменовать девиц? — обратился Старов к Ушинскому.

— Нет! Я буду просить вас продолжать ваши занятия.

Старов начал вызывать воспитанниц и спрашивать заданный урок о Пушкине. Вызванная воспитанница прекрасно отвечала.

— Очень твердо заучено... — заметил Ушинский. — Но вместо фразистых слов учебника (О ужас! Эти, как он назвал “фразистые слова учебника”, были записки самого Старова) расскажите содержание “Евгения Онегина”!

Старов пояснил, что в классе не существует библиотеки. Свой единственный экземпляр он, Старов, не может нам оставлять, так как об одном и том же писателе в один и тот же день читают нередко в 2—3 заведениях.

— В таком случае я совсем не понимаю литературы...» [2, с. 495—496].

После этого выясняется, что в выпускном классе никто не знает ни одного крупного произведения русской литературы. Учитель начинает читать стихотворение А. С. Пушкина «Чернь».

«— Но ведь воспитанницы незнакомы еще и с более капитальными произведениями Пушкина, — заметил Ушинский, — Впрочем, продолжайте... Вы, вероятно, будете теперь им это объяснять?

— Что же тут объяснять! Они отлично все поняли...» [2, с. 497].

Воспитание, по представлениям К. Д. Ушинского, определяет смысл жизни, это сердцевина человеческого достоинства и человеческого счастья.

«Если вы хотите сделать человека вполне и глубоко несчастным, — писал К. Д. Ушинский, — то отнимите у него цель в жизни и удовлетворяйте мгновенно все его желания».

Первостепенной задачей воспитания является *нравственное воспитание*. Основу нравственного воспитания образуют представления воспитанника о человеке. Содержание нравственного воспитания составляют такие качества как непоколебимая любовь к своей Родине и к своему народу, чуткость к людям, гуманное к ним отношение, честность и жажда полезной деятельности.

К. Д. Ушинский обращает большое внимание на средства воспитания, на основные его факторы, различая при этом воспитателей преднамеренных и непреднамеренных. Непреднамеренными воспитателями, по его мнению, являются: природа, семья, народ и его язык. Большое значение он придавал природе. «Зовите меня варваром в педагогике, — писал К. Д. Ушинский, — но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога: что день, проведенный ребенком посреди рощи и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого раскрывается все его молодое сердце для того, чтобы беззаботно впитывать в себя мысли и зародыши мыслей, потоком льющиеся из природы, что такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье» (Воспоминания о Новгород-Северской гимназии).

Руководящую роль в воспитании должен сыграть «преднамеренный воспитатель» — школа, смена видов деятельности, отдых. «Кроме игры, работы и учения дитяти самая его жизнь — его отношения к воспитателям и товарищам — должна быть устроена так, чтобы она по мере развития дитяти проникалась все более серьезными интересами и самый круг этой жизни раздвигался все шире и шире, превращаясь незаметно в широкую, действительную и уже вполне самостоятельную жизнь, которая ждет юношу за порогом воспитания». Процесс воспитания не настолько прост, чтобы сводить его к наставлениям. Наставления могут быть усвоены воспитанником, но не окажут никакого влияния на его нравственность или повлияют отрицательно. «Только практическая жизнь сердца и воли образует характер. Важно, чтобы ребенок жил практически: как можно более чувствовал, желал и действовал».

Средствами и методами нравственного воспитания, по К. Д. Ушинскому, является правильная организация труда и отдыха воспитанников, игра, воспитывающее обучение, обмен мыслями между наставниками и учениками, убеждения, моральные наставления (без злоупотреблений). Большую роль играет личная убежденность педагога: «Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретые теплотой, его личные убеждения не будут иметь никакой силы» («О пользе педагогической литературы»). На убеждения можно действовать только убеждением. К. Д. Ушинский обращал внимание на постоянное стремление воспитанников к самостоятельности, которую следует всячески поддерживать. «Из... наблюдений, делаемых всеми педагогами, — писал К. Д. Ушинский, — мы вправе вывести, что в душе дитяти сильнее всего высказывается стремление к самостоятельной деятельности». Самостоятельность и стремление к деятельности могут

развиваться и крепнуть только в единстве. По отношению к каждому ребенку следует проявить доверие и любовь. Воспитание и перевоспитание возможны при условии, если ребенок уверен, что «от него ожидают хорошего».

К. Д. Ушинский высоко оценил роль *педагогического такта* в воспитании. Это своего рода компас в определении правильного решения вопросов воспитания в каждом конкретном случае педагогической деятельности. Воспитателю никогда не следует выражать нетерпение по отношению к детям. Педагогический такт предполагает ровное обращение воспитателя, ровную жизнь учебного заведения, но не исключает требовательности.

Требовательность не означает держать воспитанников в страхе. К. Д. Ушинский резко осуждал «любителей задать страху детям». «Они прикрывают им свое неумение сдерживать гнев, неумение, которое должно бы вычеркнуть их из списка воспитателей». Следствием такого воспитания являются ложь, притворство, трусость, рабство, слабость.

«В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность».

Сегодня уже очевидно, что Ушинский не просто создал начальное образование или народную школу, дающую образование относительно круга интересов малого ребенка или круга крестьянской жизни, он заложил основы такой системы образования, которая дала возможность любому нормальному ребенку освоить и среднюю, и высшую школу [1].

Прекрасный пример реализации идеи народности, гражданской смелости Ушинского — создание нового женского образования России... Ушинский не только составил программы женских учебных заведений, организацию его обучения, но вместе с другими прогрессивными соотечественниками создал сам тип женской средней школы, что для России имело ничуть не меньшее значение, чем создание начальной школы...

Ушинский разработал систему взглядов на подготовку народного учителя. Ушинскому Россия обязана и созданием отечественной педагогики.

Педагогическое наследие К. Д. Ушинского — очень важный источник осмысления ведущих идей теории и истории педагогики, философии и истории образования. Читайте Ушинского! Не пройдите мимо таких статей, как: «О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «Вопрос о народных школах», «Воскресные школы» и др. Его капитальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антрополо-

гии» содержит подлинную гуманистическую научную педагогическую концепцию развития и становления личности. По праву К. Д. Ушинского сегодня можно назвать основателем направления педагогической гуманистики в научной педагогике.

К. Д. Ушинский

О пользе педагогической литературы

Крайняя бедность нашей педагогической литературы сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. <...>

Спор между теорией и практикой — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. <...>

Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной, теории воспитания и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. <...>

Что такое педагогическая опытность? Больше или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт делается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда протекает из источника сознательной воли, из разума, но в области разума факт сам по себе есть ничто и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. <...>

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека: самое понятие воспитания есть создание истории, в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким

же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманного плана?

Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт. <...>

Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогий, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания. <...>

Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикой, не обратилась за знаниями к наукам природы, если бы всякий без предварительной подготовки пускался в практику, надеясь на свои наблюдательные способности и рассчитывая только на личный опыт? <...>

Самое предположение такой рутинной в медицине кажется нелепым, но это только потому, что искусство лечения уже несколько веков опирается на науку. <...>

Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет таких же своих законов, как и предмет медицины — тело? Почему анатомия, физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена отклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?

Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, анатомии и физиологии и пр. И медицина, и педагогика кроме знакомств с науками из области философии и естествоведения требуют еще умения приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности, в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем — то же самое, что медицинский факультет без клиники, но и одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине.

Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом. <...>

Но от каждого *педагога-практика* можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько можно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. <...>

...Воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанный нами цели. <...>

Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства — лучшие, для этого должно, прежде всего, познакомиться с самими этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. <...>

Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая методика воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние *личности* воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. <...>

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к

делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература устанавливает в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой — открывает средства для удовлетворения этих требований.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий вровень с современным ему ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознает, что его дело, скромное по наружности, — одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверочным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

С другой стороны, при существовании педагогической литературы всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодотворной деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, — все это не остается в пределах его школы или, что еще хуже, не умрет в нем самом: но появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобрести защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства.

Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература, она необходима также и для родителей.

Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1988. — Т. 1. — С. 160—172.

О народности в общественном воспитании

...Воспитание не имеет целью развития науки, и для него наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивает в человеке свой собственный идеал. Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, — его тело, душу и ум — и, прежде

всего, обращается к характеру человека, а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность. <...>

Сделавшись одним из элементов государственной и народной жизни, общественное воспитание пошло у каждого народа своим особенным путем, и в настоящее время каждый европейский народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания. Внешнее сходство, о котором мы говорили, недолго может вводить в заблуждение внимательного наблюдателя, и он скоро убедится, что в каждой стране под общим названием общественного воспитания и множеством общих педагогических форм кроется особенное характеристическое понятие, созданное характером и историей народа.

В школах образованного мира, удержавших везде и до сих пор свое средневековое название школы, везде преподается одна и та же латинская и греческая грамматика, изучаются одни и те же греческие и латинские писатели, одна и та же математика, не признающая никаких национальностей, та же история с своими нескончаемыми пуническими войнами, но всякий народ ищет и находит в этих всемирных учителях особенную пищу, сообразную его национальности. Несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя, особенная, национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели.

Для французского воспитания, в противоположность германскому, ищущему умственного развития, и английскому, которое все направлено на образование характера, главную цель составляет передача технических знаний. Каким бы путем не достигалась эта цель — все равно: лишь бы достигалась скоро и верно. <...>

В основании *особенной идеи воспитания* у каждого народа лежит, конечно, *особенная идея о человеке*, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития.

Каждый народ имеет свой особенный *идеал человека* и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы.

Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще: оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благотворное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю его историю. <...>

Общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории. <...>

У каждого народа своя особенная национальная система воспитания: а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным. <...>

Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. <...>

Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям. <...>

Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной, и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может готовить техников, но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, и если они будут появляться, то независимо от воспитания. <...>

Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений.

Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1988. — Т. 1 — С. 195—256.

Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии

Фрагменты

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иногда даже делом легким, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует *терпения*: некоторые думают, что для него нужны *врожденная способность и умение*, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные *знания*, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом.

Но разве есть *специальная наука воспитания*? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом «наука». Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем разумеать

объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только те явления природы или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность, — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несетя цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства — не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке. <...>

Мы не придаем педагогике эпитета *высшего* искусства, потому что самое слово — искусство — уже отличает ее от ремесла. Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, т. е. тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества — их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе: не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека — его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек. <...>

Но откуда же искусство берет цель для своей деятельности и на каком основании признает достижение ее желательным и определяет относительную важность различных целей, признанных достижимыми? <...>

Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить — храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы приезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности.

Конечно, мы не можем сравнить мертвых материалов, над которыми работает архитектор, с тем живым и организованным уже материалом, над которым работает воспитатель. Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаем, что пределы вос-

питательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова, как *преднамеренная* воспитательная деятельность — школа, воспитатель и наставник *ex officio*, — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими, воспитателями его являются воспитатели *непреднамеренные*: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самих этих явлениях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых *преднамеренное воспитание*, словом, школа со своим ученьем и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие. <...>

Вот почему, веря воспитанию чистые и впечатлительные души детей, веря для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа. Мы не можем в этом случае удовольствоваться общими фразами, вроде тех, какими начинаются большей частью немецкие педагогики. Если нам говорят, что целью воспитания будет сделать человека *счастливым*, то мы вправе спросить, что такое разумеет воспитатель под именем *счастья*; потому что, как известно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье: что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем. <...>

Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий. <...>

Однако же примем покуда, что *цель воспитания* нами уже определена: тогда останется нам определить его *средства*. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только замечая природу, замечает Бэкон, можем мы надеяться управлять ею и заставить ее действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях.

К обширному кругу *антропологических наук* принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соот-

ношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т. е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле, как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. *Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях.* <...>

А почему же и не быть *педагогическому факультету*? Если в университетах существуют факультеты медицинские и даже камеральные и нет *педагогических*, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании. Общественное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета. <...>

Цель педагогического факультета могла бы быть определеннее даже цели других факультетов. Этой целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. Практическое значение такого педагогического или вообще *антропологического* факультета было бы велико. Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества. Нет сомнения, что такой факультет охотно посещали бы и те молодые люди, которые не имеют нужды смотреть на образование с политико-экономической точки зрения, как на умственный капитал, долженствующий приносить денежные проценты. <...>

Педагогика — не наука, а искусство — самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших *антропологических* знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления учителей, в которых нуждается та или другая страна, но для развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать влияние на формирование правильных педагогических убеждений как между воспитателями и наставниками, так и в обществе. Но так как педагогических факультетов мы долго не дождемся, то остается один путь для развития правильных идей воспитательного искусства — путь ли-

тературный, где каждый из области своей науки содействовал бы великому делу воспитания.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести *всесторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется. <...>

Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!..

Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1989. — Т. 5. — С. 7—38.

Проект учительской семинарии

2. <...> Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей. Недостаток этот особенно чувствуется в младших классах средних учебных заведений, в уездных и приходских училищах, в младших классах гимназий. Чем ниже сфера учебной деятельности наставника или, лучше сказать, чем глубже идет она в массы народа и в детство человека, тем менее, конечно, требуется от наставника познаний, но зато тем более должен он быть хорошим воспитателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника... Кроме того, в деле воспитания одного *знания* еще крайне недостаточно, а необходимо и *умение*. Природные воспитательные таланты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-либо другие таланты, а потому и нельзя рассчитывать на них там, где требуются многие тысячи учителей. ... Кроме того, в каждом наставнике, а особенно в тех наставниках, которые назначаются для низших училищ и народных школ, важно не только умение преподавать, но также характер,

нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах больше влияния оказывает на учеников личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах. Даже и познания этого рода учителей должны иметь некоторую особенность, которой не могут дать им ни гимназия, ни университет. Познания эти, неглубокие и необширные, должны отличаться энциклопедичностью и в то же время окончательностью, определенностью и ясностью. <...>

3. Сведения учителя народной школы должны быть очень разнообразны. Он должен иметь познание не только в Законе Божьем, грамматике, арифметике, географии и истории, но и в естественных науках, медицине, сельском хозяйстве, кроме того, уметь хорошо писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь. Тогда только он будет в состоянии сообщать ученикам своим сведения, необходимые или полезные для них в жизни. Гимназическое же учение дает, с одной стороны, слишком много сведений, а с другой — слишком мало для народного учителя. Кроме того, не только в каждом классе гимназии, но и во всей гимназии нет и не может быть той оконченности в образовании, той ограниченности и вместе той полноты и отчетливости, которая требуется в образовании народного учителя. Странным может показаться, если мы скажем, что у нас весьма трудно найти преподавателя для малолетних классов, который бы умел читать так ясно, громко и выразительно, отчетливо и впечатлительно, как этого требует слабое еще развитие способности внимания в детях, а учитель народной школы или малолетних классов должен часто прибегать не только к письму, но даже к рисованию, если хочет напечатать верно и прочно первые и потому самые важные образы в душе дитяти. <...>

6. От учителя народной школы, особенно живущего в деревне или в небольшом городке, справедливо требовать, чтобы жизнь его не только не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером как для детей, так и для других и не противоречила его школьным наставлениям. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей и его школьная деятельность будет истинно воспитательной деятельностью...

Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1988. — Т. 2. — С. 81—107.

Рекомендуемая литература

1. *Белозерцев Е. П.* К. Д. Ушинский и русская школа. Беседы о великом педагоге. — М., 1994.
2. *Водовозова Е. Н.* На заре жизни: Мемуарные очерки и портреты. — М., 1964.
3. История педагогики и современность. — Л., 1970.
4. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1988—1990.
5. *Ушинский К.Д.* Избранные сочинения: В 2 т. — М., 1974.

16. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Л. Н. ТОЛСТОГО

Л. Н. Толстой — создатель оригинальной педагогической теории • Первый период деятельности Л. Н. Толстого: Яснополянская школа и свободное воспитание • Второй период деятельности Л. Н. Толстого: взгляд на соотношение воспитания и образования • Третий период деятельности Л. Н. Толстого: ориентация на религиозно-нравственное воспитание

Лев Николаевич Толстой (1828—1910) — гениальный писатель, философ, педагог-теоретик и учитель — оказал огромное влияние на отечественную и зарубежную философско-педагогическую мысль. Он предложил новое философско-педагогическое решение образовательных проблем как феномена культуры, детства как особого мира, доказал неэффективность образования, построенного на насильственной передаче знаний и формировании мировоззрения.

Л. Н. Толстому принадлежит разработка теоретических и практических основ свободного обучения и воспитания. В мире, по его убеждению, все органично взаимосвязано и человеку необходимо осознавать самого себя равнозначной частью мира, где «все связано со всем», и где человек может обрести себя только реализовав свой духовно-нравственный потенциал.

Л. Н. Толстой создал свою *теорию гуманистического воспитания*, стержнем которой является учение о *непрерывном нравственном самосовершенствовании* человека в течение всей его жизни. Л. Н. Толстой раньше Дж. Дьюи стал отстаивать свободу, независимость ребенка, самоценность его учебных и социальных интересов. Так же как Дж. Дьюи, он признавал только то образование, которое опирается на *собственный опыт ученика* и исходит из реальной жизни, а не только готовит его к будущей. Главная составляющая сущности человека — его *духовное начало*, изначально заложенное в нем как бы в «свернутом виде». Педагогический процесс должен оказать помощь человеку в его открытии и реализации в жизни. Возможность созидания человеком своей личности зависит от глубины постижения им своей духовно-нравственной сущности. Образование выступает как основной фактор развития культуры, гуманизации и гармонизации жизни. Отсюда следует трактовка регулятивной функции образования в приобщении людей к ценностям «истинной» жизни, к реализации универсального смысла своего бытия (М. А. Лукацкий).

Лев Николаевич решал и основной вопрос философии — о соотношении бытия и сознания: «Вещественный мир, со включени-

ем моего тела, своими пятью чувствами познающее его, есть произведение этого сознания. Не будь сознания, не будет мира. Уничтожается сознание — уничтожается мир».

Известно, что Л. Н. Толстой был религиозен. Он не был сторонником официальной религии, проповедовал любовь к Богу «внутри себя» (даже был отлучен от официальной церкви). Религиозно-мистические настроения наложили отпечаток на характер его мировоззрения. Особенно ярко сказалось влияние религиозности Толстого в сформулированной им этической философии всеобщей любви, всепрощения, «непротивления злу насилием». Этическая философия Л. Н. Толстого заводила его так далеко, что великий моралист временами примирялся с самыми гнусными явлениями социально-политической жизни. Она возбуждала в нем жалость не только к угнетаемым, но и к угнетателям (жалость была различна: угнетаемых он жалел за то, что они находятся в бедственном положении, угнетателей — за то, что они не испытывают счастья делать добро, теряют человеческий облик).

Эволюция взглядов Л. Н. Толстого прослеживается при поэтапном рассмотрении его педагогической деятельности.

Первый период деятельности (1859—1862). В 1849 г. Л. Н. Толстой (ему в то время был 21 год) начинает заниматься с крестьянскими детьми в Яснополянском имении. Но это были случайные уроки, заключавшиеся в основном в том, что он обучал некоторых крестьянских детей грамоте, а чаще всего принимал участие в детских играх.

В 1851 г. он уезжает с братом на Кавказ, затем в Севастополь, принимает участие в обороне Севастополя.

В 1857 г. (затем во второй раз в 1861) Л. Н. Толстой совершает заграничное путешествие в Германию, Францию, Швейцарию. Как человек любознательный, он интересуется всеми сторонами жизни в этих странах и, в частности, постановкой дела воспитания и образования. Заграничные путешествия позволили ему изучить состояние народного образования в ряде стран Западной Европы и сравнить с Россией. Особенно внимательно он изучал школьное дело в Германии, так как считал, что немецкие педагоги сыграли большую роль в развитии европейской школы. Однако посещение немецких школ вызвало у Л. Н. Толстого чувство возмущения и горечи. Он делает в эти дни записи в дневнике: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети». «Стоит взглянуть, — писал Л. Н. Толстой, — на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе: то вы видите жизнерадостное любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, то вы видите измученное сжавшееся существо с выражением усталости, страха и

скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, — существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из 2-х более выгодно для развития ребенка».

Л. Н. Толстой мечтает о школе, в которой были бы созданы все возможности по развитию способностей ребенка. Он уверен, что это невозможно при воспитании, обучении, основанных на насилии и принуждении ребенка.

Побывал писатель и в школах Франции, которые также ему не понравились. В последующие годы в статье «О народном образовании» Л. Н. Толстой опишет свои впечатления: «Ни один мальчик в этих школах не умел решить самой простой задачи на сложение и вычитание. Вместе с тем с отвлеченными числами они делали операции, помножая тысячи с ловкостью и быстротой».

Лев Николаевич высказывает мысль о том, что развитие ребенка происходит не столько в школах путем принудительного обучения, сколько его *развивает и воспитывает сама жизнь, окружающая среда*. Следовательно, воспитатель не может проходить мимо всех этих влияний, он обязан учитывать их. Эта мысль Л. Н. Толстого прогрессивна и ценна, однако некоторая переоценка роли среды в формировании личности приводит его к крайности — выводу о том, что образование народа идет своим, независимым от школ путем.

Возвращается писатель из-за границы твердо убежденный, что Россия не должна подражать Западу, должна отказаться от обучения и воспитания, подавляющего личность ребенка.

Свободное воспитание, по Л. Н. Толстому, включает в себя два аспекта. Первый аспект — *свобода в организации школ*. Л. Н. Толстой считал, что надо дать народу возможность организовать народное просвещение так, как этого хочет народ. Лев Николаевич стремился, чтобы дело народного образования было в руках самих трудящихся. Второй аспект — *свобода как педагогический принцип*. Здесь Л. Н. Толстой основывается на своих взглядах об изначально заложенных в ребенке качествах личности. Свободное воспитание представлялось ему как процесс самопроизвольного раскрытия высоких нравственных качеств, присущих детям, — при осторожной помощи педагога.

В 60-е гг. гуманистический призыв Л. Н. Толстого к уважению личности ребенка звучал особенно актуально. Он писал: «Здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты, добра, которые мы носим в себе... Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра». Цель воспитания и образования, по Л. Н. Толстому, — способствовать развитию наибольшей гармонии качеств, которые ребенок несет в себе.

Основным педагогическим принципом Л. Н. Толстого являлась «свобода», но понимание свободного воспитания у него непростое и неоднозначное. Иногда в проявлении принципа свободы видят только одну сторону: представление учащимся права слушать или не слушать учителя, ходить или не ходить на уроки, вести себя в школе, как того хочется ребенку. Действительно, в том отношении школа в Ясной Поляне была необычна.

«Во все училища дети идут как на каторгу — в эту сами сбегаются с раннего утра, намаслив для красоты волосы коровьим или деревянным маслом, у кого какое есть, а то и просто квасом намочив голову, — сбегаются задолго до того, как ударит колокол, начинавший первый урок. Во все школы ребята идут, томясь от страха: “Вдруг вызовут? Вдруг забыл вызубренное накануне?” В этой уроков на дом не задают и вообще не вызывают к доске; ученики и не знают, что такое страх перед учителем. Во всех училищах и гимназиях ученики встречают учителя стоя навтыжку — здесь, бывает, учитель, войдя в класс, может застать огромную кучу малу, и не сразу, постепенно распадается она, не сразу приходят в себя расшалившиеся... Но вот они начинают слушать учителя, обступают его тесной толпой, прижимаясь друг к другу и к учителю, заглядывают ему прямо в рот и затаили дыхание от любопытства и интереса. А если ученики выполняют задание и кто-то отличится, учитель от радости, от избытка чувств может подхватить отличившегося под мышки и посадить на шкаф, к потолку. На перемене 32-летний учитель, “дюжий, гладкий и некрасивый”, катается с ребятами на коньках, вертится на турнике, дает мальчишкам пощупать, какие у него мускулы, или устраивает соревнование: “Бейте меня по спине кулаками. Кто сильнее ударит”. Ребят он зовет шутивными кличками: “Васька-карапуз”, “Мурзик”, “Обожженное ушко”. Ребята смеются: “А вас дразнили в детстве?” “Меня? Левка-пузырь...”

На уроке тоже полное равноправие. Учитель просит ребят написать рассказ по пословице, а они отвечают ему: “А ты сам попробуй напиши”, и учитель садится писать, показывает сочиненное детям, а те недовольны его произведением, поправляют его, сочиняют заново...» [1, с. 122—123].

Некоторые современники Л. Н. Толстого в новой школе видели только такую свободу, лишь в этом усматривали организацию свободного воспитания. Но сам Л. Н. Толстой рассматривал эти проявления как частности, обусловленные конкретной школой, конкретными учащимися, конкретными взаимоотношениями учителя с учениками. Его часто спрашивали, как найти границу свободы, допускаемой в школе. Л. Н. Толстой отвечал: «Граница этой свободы определяется учителем, его знанием, его способностью руководить школой; свобода эта не может быть предписываема,

мера этой свободы есть только результаты большего или меньшего знания и таланта учителя».

Это не первый опыт свободного воспитания. Можно вспомнить теорию свободного воспитания Ж. Ж. Руссо. Однако Л. Н. Толстой не копирует Руссо. В чем-то они сходятся. Прежде всего, в своем глубоком уважении к личности ребенка, стремлении сохранить ребенку его счастливый детский мир, опираться на то, что заложено в природе ребенка, способствовать развитию его творческих сил, индивидуальных особенностей.

Но Л. Н. Толстой не считал, как Руссо, необходимым прятать ребенка от цивилизации, создавать ему свободу искусственно, обучать ребенка не в школе, а дома. Л. Н. Толстой считает, что и в школе, на уроках, со специальными приемами обучения, дисциплинирования возможна реализация свободного воспитания. Главное при этом, не создавать «принудительного духа учебного учреждения», а стремиться к тому, чтобы школа стала источником радости, узнавания нового, приобщения к миру [3].

Л. Н. Толстой был убежден, что свобода ученика, по существу, является результатом педагогических усилий, при которых создаются условия к проявлению всех творческих сил и способностей ученика. Трактовка Л. Н. Толстого теории свободного воспитания, по сравнению с Руссо, была более прогрессивной, жизненной и педагогически ценной.

По мнению Льва Николаевича, в реализации теории свободного воспитания главное — не конкретные рецепты; необходимы *правильные взаимоотношения учителя с учениками*. Это не означает, что Л. Н. Толстой не признавал методов обучения или специальных воспитательных приемов. Нет, Лев Николаевич стремился, в первую очередь, к тому, чтобы методы и приемы не заслонили главного — *личности ребенка*.

В повести Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» есть глава 2 — «Единица», в которой Толстой в художественной форме показывает, что происходит, если учитель, знающий методические приемы, не чувствует, не понимает ученика, не умеет сопереживать ему. В таком случае сводится на нет значение всех методических приемов, внутренний мир ребенка калечится.

К. Д. Ушинский считал, что гораздо важнее для учителя решить круг вопросов, объясняющих ему сущность и особенности детской личности, чем вооружать его (учителя) педагогическими рецептами. В этом отношении Л. Н. Толстой и К. Д. Ушинский, два мудрых и любящих детей человека, сходятся.

В июне 1861 г. сенат утвердил Л. Н. Толстого в должности мирового посредника 4-го участка Крапивенского уезда. Теперь Л. Н. Толстой заботится не только о работе Яснополянской школы, по его инициативе в уезде было открыто свыше 20 школ для

крестьянских детей. Учителями в них обычно работали студенты, которыми Лев Николаевич был очень доволен. Л. Н. Толстой получает разрешение на издательство педагогического журнала «Ясная Поляна».

Школа и журнал привлекают внимание общественности, царское правительство начинает беспокоиться. В июле 1862 г., когда Л. Н. Толстого в Ясной Поляне не было (он уехал отдохнуть и подлечиться в Самарскую губернию), в школе был произведен обыск. Жандармы не нашли ничего революционного, но факт бесцеремонного вмешательства сильно подействовал на Л. Н. Толстого, и он временно прекращает свою работу в Яснополянской школе. В это время Лев Николаевич начинает увлеченно работать над романом «Война и мир».

Второй период деятельности Л. Н. Толстого (70-е гг.) наиболее плодотворен. Именно в это время он особенно интенсивно сочетал научную педагогическую деятельность с практической работой в Яснополянской школе.

В этот период Лев Николаевич пишет статью «Воспитание и образование», где излагает свои взгляды на содержание этих понятий и их взаимосвязь. Статья предназначалась для напечатания в журнале «Ясная Поляна», однако попала она туда лишь после «чистки» самого министра народного просвещения М. Е. Головина.

В статье «Воспитание и образование» Л. Н. Толстой анализирует понятия «воспитание», «образование», «обучение», «преподавание». В анализе этих понятий есть глубокие и верные замечания о сущности воспитания и образования.

В это время Л. Н. Толстой делает вывод о том, что образование и воспитание суть два не связанных между собой явления, *образование свободно* и потому законно и справедливо; *воспитание насильственно* и потому незаконно и несправедливо, оно не оправдывается разумом и потому не может быть предметом педагогики.

Как же понять Л. Н. Толстого, который, считая, что воспитание «незаконно и несправедливо», сам по собственному желанию занимался воспитанием детей.

Ответ на этот вопрос дает анализ всей педагогической концепции Л. Н. Толстого. В его понимании, образование — это свободное общение двух заинтересованных сторон. Воспитание же, по мнению Л. Н. Толстого, — это искусственное планомерное воздействие воспитателя на воспитанника, при этом воспитатель пользуется своим правом воздействия, а воспитанники вынуждены подчиняться.

Можно полагать, что Л. Н. Толстой, по существу, отрицал не воспитание вообще, а воспитание, основанное на принуждении, когда взрослые навязывают детям ничем не обоснованные свои убеждения, верования, взгляды.

Впоследствии, когда еще при жизни Льва Николаевича начнутся дебаты по этому поводу, он выскажет свои взгляды на этот вопрос более определенно. В 1909 г. в письме к В. Ф. Булгакову Л. Н. Толстой напишет: «Очень может быть, что в моих статьях, давнишних и последних, окажутся и противоречия и неясности... Во-первых, скажу, что разделение, которое я в педагогических статьях делал между образованием и воспитанием, искусственно. И образование и воспитание неразделимы. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно». Составленные Л. Н. Толстым учебники, его практическая деятельность свидетельствуют о том, какое большое значение придавал Лев Николаевич *воспитывающему обучению*.

Педагогический журнал «Ясная Поляна» продолжает издаваться. В 1874 г. Л. Н. Толстой помещает статью «О народном образовании», в которой заостряет внимание на целом ряде педагогических вопросов. Эта статья была помещена и в «Отечественных записках». В ней Лев Николаевич справедливо возмущается формализмом в обучении, господствовавшим в массовой начальной школе, извращением принципа наглядности в преподавании и т. д. «Образование должно исходить из жизни, — настаивает Л. Н. Толстой. — Но это отнюдь не означает, что в школу должны быть перенесены жизненные приемы познания. Педагогика должна наработать свои методы, позволяющие эффективно классифицировать те наблюдения, которые произвела жизнь... Главное средство для приобретения знаний есть непосредственное отношение к явлениям, требующим полной свободы».

В этот период Лев Николаевич напряженно работает над составлением «Азбуки» и придает этой работе большое значение.

«Азбука» вышла в свет в 1872 г. в четырех книгах. Учебник заметно отличался от существовавших в то время пособий. Материал печатался разными шрифтами, тексты для чтения состояли вначале из трех-четырёх предложений, затем усложнялись. Рассказы были на различные темы: исторические, мифологические, естественно-научные.

В 1874 г. Л. Н. Толстой начинает работать над «Новой азбукой» и в 1875 г. заканчивает эту работу. Это переработанное издание старой «Азбуки». «Новая азбука» включала рассказы для чтения, славянскую азбуку, молитвы, изображение цифр. Она была написана превосходным языком, выдержала около 30 изданий, пользовалась большой популярностью.

В этот же период писатель пишет «Книги для чтения», которые были высоко оценены современниками за художественность рассказов, простоту языка, выразительность мысли, яркость и доступность изложения. Л. Н. Толстой продолжает и практическую работу в школе. Он увлекается слуховым методом обучения грамоте,

при повсеместно используемом в то время буквенном методе обучения.

Работая в своей школе, Л. Н. Толстой приходит к мысли о том, что надо готовить народных учителей из крестьянской среды, и разрабатывает проект учительской семинарии — «Университета в лаптях». Проект официально был одобрен, но денег на его осуществление Л. Н. Толстой не получил, так все и осталось на уровне проекта.

Л. Н. Толстой старался сделать как можно больше в Яснополянской школе, так объясняя свое старание: «...когда я вхожу в школу и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей с их светлыми глазами и так часто ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал бы при виде тонущих людей. Ах, батюшки! Как бы вытащить, и кого прежде, кого после вытащить! И тонет тут самое дорогое, именно то духовное, которое так очевидно бросается в глаза в детях. Я хочу образования для народа только для того, чтобы спасти тех, тонущих там Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых. А они кишат в каждой школе, и двигаюсь вперед гораздо быстрее, чем я ожидал».

Л. Н. Толстой пишет работу «Педагогические заметки и материалы», где излагает свои дидактические взгляды. В то время в обучении господствовало понимание процесса обучения как запоминания детьми фактов и сведений. Л. Н. Толстой резко выступает против этого. Он утверждает, что обучение — многосторонний процесс, а не только воздействие на интеллект ребенка. Обучение должно представлять собой процесс активной, сознательной и творческой переработки и усвоения учебного материала. Это одно из основных дидактических правил Л. Н. Толстого. Искусство обучения состоит в выборе наиболее удобных путей к обобщению знаний. По его мнению, хорошо усваиваются только те обобщения, которые человек сам сделал и проверил.

Большой знаток человеческой психологии, Л. Н. Толстой тонко понимал природу овладения ребенком понятиями и представлениями, поэтому так настойчиво отмечал необходимость сознательного усвоения знаний. «Почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нет у учеников того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Протестуя против навязывания ребенку недоступных ему понятий, Л. Н. Толстой уходит в другую крайность, утверждая, что нельзя давать сознательно новых понятий, надо ждать, когда ребенок приобретет их подсознательным путем.

В методическом приложении к «Азбуке» Л. Н. Толстой намечает условия успешности обучения: *сознательность, доступность и сила, опора на интересы детей, разнообразие методов обуче-*

ния, хорошие взаимоотношения учителя с учениками, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, наглядное обучение.

По мнению Л. Н. Толстого, учитель при выборе метода обучения должен исходить из отношения учеников к тому или иному методу. «Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики», — писал он. Сам Л. Н. Толстой очень любил метод беседы и творческих сочинений, так как считал эти методы наиболее развивающими. Кроме того, он часто организовывал экскурсии, где пользовался, как он говорил, «натуральной» наглядностью.

Одним из наиболее уязвимых мест в дидактических взглядах Л. Н. Толстого являлось то, что он не придавал должного значения необходимости сообщать ученикам знания в определенной форме. Учебные предметы в своей школе Л. Н. Толстой подбирал, руководствуясь двумя критериями: 1) практической их необходимостью в крестьянской жизни; 2) интересами детей.

В то время как В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский боролись за глубокую и содержательную систему знаний, Л. Н. Толстой ограничивался лишь несколькими учебными предметами (число их в разные периоды его деятельности колебалось от четырех до двенадцати).

Очень своеобразно понимал Л. Н. Толстой вопрос о дисциплине в классе. Нередко может показаться, что он отрицал всякую дисциплину. На самом деле это не так.

Толстой был противником казарменной дисциплины, насаждаемой сверху и основанной на угрозах и принуждении. Он признавал важность классной дисциплины, об этом свидетельствуют некоторые его письма студентам, работавшим учителями. Толстой был за такую дисциплину, которая устанавливается в процессе работы и поддерживается самими детьми, увлеченными работой.

Л. Н. Толстой не придавал важного значения структуре урока. Если К. Д. Ушинский намечает типы уроков, рассматривает звенья урока, отмечает их зависимость от конкретных целей и задач урока, то Толстого больше заботило другое — чтобы уроки были интересны, способствовали развитию детей и не стесняли их свободы. Из всех звеньев урока Толстой более подробно останавливался на опросе. Он считал, что именно при опросе особенно ярко проявляется взаимное непонимание учителя и ученика. Давая точную картину психологических переживаний ребенка при опросе, Толстой делает вывод о том, что одиночное (индивидуальное) «спрашивание» вредно, учитель имеет право спрашивать ученика только тогда, когда ученик готов и настроен отвечать.

У Л. Н. Толстого есть множество ценных и интересных мыслей о том, каким быть учителю. Самым главным в учителе, считал он, является его любовь к педагогическому труду и учащимся.

Л. Н. Толстому принадлежит классическое выражение: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе и любовь к делу, и любовь к ученикам, он — совершенный учитель».

Конец 70-х гг. — время радикального мировоззренческого переворота для отечественного мыслителя. Духовный кризис, пережитый Л. Н. Толстым и детально им описанный в «Исповеди», заканчивается разрывом с прежним миропониманием, разработкой самобытного религиозно-нравственного учения.

Третий период деятельности Л. Н. Толстого — 80-е и 90-е гг. — очень сложный период его жизни. Льва Николаевича продолжают интересовать вопросы педагогики, особенно большое значение в этот период он придает проблеме *нравственного воспитания*. Он утверждает, что нельзя сводить нравственное воспитание к воспитанию хороших манер, смело критикует современную ему систему нравственного воспитания. Но взамен он предлагает такую систему, в основе которой должна лежать религия «истинного» крестьянина. В это время у Л. Н. Толстого окончательно складывается его теория всеобщей любви к людям, всепрощения, непротивления злу насилием.

Л. Н. Толстой делает ряд ценных и правильных замечаний по некоторым аспектам нравственного воспитания. Так, он говорит о значении семейного воспитания, роли положительного примера в нравственном воспитании ребенка. Л. Н. Толстой приходит к убеждению, что *труд* является условием и критерием нравственной воспитанности человека, составляет его основу. Педагогический аспект этого положения Л. Н. Толстой излагает в статье «О ручном труде», в художественной форме нравственно-воспитательное значение труда Л. Н. Толстой дает в романе «Анна Каренина» в образе Левина.

Большое значение в нравственном воспитании человека Л. Н. Толстой придавал *самовоспитанию*. Сам Л. Н. Толстой в течение всей своей долгой жизни занимался самовоспитанием (см. его дневниковые записи). Он делает вывод о том, что воспитание подлинно могучей силой становится тогда, когда опирается на самовоспитание.

Педагогическими вопросами Л. Н. Толстой в этот период занимается не так деятельно, как в предыдущие. Он переезжает в Москву, посещает несколько раз московские школы. Помещает в журнале «Свободное воспитание» статью «Беседы с детьми по нравственным вопросам», где излагает свои взгляды на нравственно-религиозное воспитание. Иногда Л. Н. Толстой встречается для бе-

седы с народными учителями земских школ, обсуждает с ними вопросы образования и воспитания.

В 70-е гг. Л. Н. Толстой уже не разводил понятия «воспитание» и «образование» так резко, как в предыдущие периоды. Он ценил нравственное воспитание как форму нравственного развития личности, стремления быть лучше в свободном выборе поступков. Л. Н. Толстой отказался от разделения воспитания и образования, основу их единства составило религиозное нравственное воспитание, отражающее духовную сущность человека и свободы.

Основу обучения и воспитания Л. Н. Толстой видит в приобщении учащихся в своей жизни к единому для всех людей универсальному смыслу человеческого бытия. Взгляды Л. Н. Толстого на образование динамично развивались. Смысловым центром творчества была обращенность к духовно-нравственным вопросам становления человека. В 60—70-е гг. в центре внимания Л. Н. Толстого находится проблема развития образования, изучение специфики деятельности учителя и учащихся. В 80-е гг. выстраивается концепция образования и культуры на религиозно-нравственных основаниях.

Л. Н. Толстой

Воспитание и образование

Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей, — таковы слова *воспитание, образование* и даже *обучение*.

Педагоги иногда не признают различия между образованием и воспитанием, а вместе с тем не в состоянии выразить своих мыслей иначе, как употребляя слова *образование, воспитание, обучение* или *преподавание*. Необходимо должны быть отдельные понятия, соответствующие этим словам. <...>

Воспитание не есть предмет педагогики, но одно из явлений, на которое педагогика не может не обратить внимания: предметом же педагогики должно и может быть только образование. Образование в обширном смысле, по нашему убеждению, составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь — все образовывает.

Образование вообще понимается или как следствие всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека (в смысле «образование человека», мы говорим — образованный человек), или как самое влияние на человека всех жизненных условий (в смысле «образование немца, русско-

го мужика, барина», мы говорим — человек получил плохое образование или хорошее и т. п.). Только с этим последним мы имеем дело.

Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки. (Мы говорим: они его воспитали лицемером, разбойником или добрым человеком. «Спартанцы воспитывали мужественных людей».) Преподавание есть передача сведений одного человека другому (преподавать можно шахматную игру, историю, сапожное мастерство). Учение — оттенок преподавания, есть воздействие одного человека на другого с целью заставить ученика усвоить известные физические привычки (учить петь, плотничать, танцевать, грести веслами, говорить наизусть). Преподавание и учение суть средства образования, когда они свободны, и средства воспитания, когда учение насильственно и когда преподавание исключительно, т. е. преподаются только те предметы, которые воспитатель считает нужными. <...>

Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им. Преподавание, *Unterricht*, есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает за собой воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно. <...>

Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам. (Стремление бедного отнять богатство у богатого, чувство зависти старого при взгляде на свежую и сильную молодость — чувство зависти, возведенное в принцип и теорию.) Я убежден, что воспитатель только потому может с таким жаром заниматься воспитанием ребенка, что в основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, т. е. больше испорченным. <...>

Мне не хочется доказывать то, что я раз уже доказывал, и то, что слишком легко доказать: что воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, *не плодотворно, не законно и не возможно*. Здесь я ограничусь одним вопросом. Права воспитания не существует. Я не признаю его, не признает, не признавало и не будет признавать его все воспитываемое молодое поколение, всегда и везде возмущающееся против насилия воспитания. Чем вы докажете это право? Я не знаю и не полагаю ничего, а вы признаете и полагаете новое, для нас не существующее право одного человека делать из других людей таких, каких ему хочется. <...>

Но тем не менее, не признавая права воспитания, я не могу не признать самого явления, факта воспитания, и должен объяснить его. Откуда взялось воспитание и тот странный взгляд нашего общества, то необъяснимое противоречие, вследствие которого мы говорим: эта мать дурна, она не имеет права воспитывать свою дочь — отнять ее у матери; это заведе-

ние дурно — уничтожить его; а это заведение хорошо — надо поддержать его? Вследствие чего существует воспитание?

Если существует веками такое ненормальное явление, как насилие в образовании, — воспитание, то причины этого явления должны корениться в человеческой природе. Причины эти я вижу: 1) в семействе, 2) в религии, 3) в государстве и 4) в обществе (в тесном смысле — у нас, в кругу чиновников и дворянства). <...>

Возьмите в наше время и в нашем обществе какое хотите общественное заведение — от народной школы и приюта для бедных детей до женского пансиона, до гимназии и университетов, во всех этих заведениях вы найдете одно непонятное, но никому не бросающееся в глаза явление. Родители, начиная с крестьян, мещан до купцов и дворян, жалуются на то, что детей их воспитывают в чуждых их среде понятиях. Купцы и старого века дворяне говорят: мы не хотим гимназий и университетов, которые сделают из наших детей безбожников-вольнодумцев. Крестьяне и мещане не хотят школ, приютов и пансионов, чтобы не сделали из их детей белоручек и писарей вместо пахарей. Вместе с тем все воспитатели, без исключения, от народных школ до высших учебных заведений, заботятся об одном — воспитать вверенных им детей так, чтобы дети эти не были похожи на своих родителей. <...>

1. Образование и воспитание суть два различных понятия.

2. Образование свободно и потому законно и справедливо; воспитание насильственно и потому незаконно и несправедливо, не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики.

3. Воспитание как явление имеет свое начало: а) в семье, б) в вере, с) в правительстве, d) в обществе.

4. Семейные, религиозные и правительственные основания воспитания естественны и имеют за себя оправдание необходимости; общественное же воспитание не имеет оснований, кроме гордости человеческого разума, и потому приносит самые вредные плоды, — каковы университеты и университетское образование. <...>

Под словом *школа* я разумею не дом, в котором учатся, не учителей, не учеников, не известное направление учения, но под словом *школа* я разумею в самом общем смысле *сознательную деятельность образовывающего на образовывающихся*, т. е. одну часть образования, все равно как бы ни выражалась эта деятельность: учение артикулу рекрутов есть школа, чтение публичных лекций — школа, чтение курса в магометанском училище — школа, собрание музеума и открытие его для желающих — также школа. <...>

Отвечаю: школа должна иметь одну цель — передачу сведений, знаний (*instruction*), не пытаться переходить в нравственную область убеждений, верований и характера; цель ее должна быть одна — наука, а не результаты ее влияния на человеческую личность. Школа не должна пытаться предвидеть последствий, производимых наукой, а, передавая ее, должна предоставлять полную свободу ее применения. Школа не должна считать ни одну

науку, ни целый свод наук необходимыми, а должна передавать те знания, которыми владеет, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать их. Устройство и программы школы должны основываться не на теоретическом воззрении, не на убеждении в необходимости таких-то и таких-то наук, а на одной возможности, т. е. знаниях учителей. <...>

...Воспитательный элемент науки не может передаваться насильственно. <...>

Наука есть наука и ничего не носит в себе. Воспитательный же элемент лежит в преподавании наук, в любви учителя к своей науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. *Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то, сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния.* <...>

Итак, чем же будет школа при невмешательстве в воспитание?

Всесторонней и самой разнообразной сознательной деятельностью одного человека на другого с целью передачи знаний (*instruction*), не принуждая учащегося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что нам хочется.

Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М., 1989. — С. 205—232.

Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи первых трех правил арифметики и рассказывает священную историю, так что предметы разделяются по расписанию следующим образом:

1) чтение механическое и постепенное; 2) писание; 3) каллиграфия; 4) грамматика; 5) священная история; 6) русская история; 7) рисование; 8) черчение; 9) пение; 10) математика; 11) беседы из естественных наук; 12) Закон Божий.

Прежде чем говорить о преподавании, я должен сделать краткий очерк того, что такое Яснополянская школа, и того, в каком периоде роста она находится. <...>

Учителей четыре. Два старых — уже два года учат в школе, привыкли к ученикам, к своему делу, к свободе и внешней беспорядочности школы. Два учителя новых — оба недавно сами из школы — любители внешней аккуратности, расписания, звонка, программ и т. п., не вжившиеся в жизнь школы так, как первые. То, что для первых кажется разумным, необходимым, не могущим быть иначе, как черты лица любимого, хотя и некрасивого ребенка, росшего на глазах, — для новых учителей представляется иногда исправимым недостатком.

Школа помещается в двухэтажном каменном доме. Две комнаты заняты школой, одна — кабинетом, две — учителями. На крыльце, под навесом,

висит колокольчик с привешенной за язычок веревочкой; в сенях внизу стоят бары и рек (гимнастика), наверху в сенях — верстак. Лестница и сени истоптаны снегом или грязью; тут же висит расписание.

Порядок учения следующий: в восемь часов учитель, живущий в школе, любитель внешнего порядка и администратор школы, посылает одного из мальчиков, которые почти всегда ночуют у него, звонить.

На деревне встают с огнем. Уже давно виднеются из школы огни в окнах, и через полчаса после звонка, в тумане, в дожде или в косых лучах осеннего солнца, появляются на буграх (деревня отделена от школы оврагом) темные фигурки по две, по три и поодиночке. Табунное чувство уже давно исчезло в учениках. Уже нет необходимости ему дожидаться и кричать... Мне с каждым днем кажется, что все самостоятельнее и самостоятельнее делаются личности и резче их характеры. Дорогой почти никогда я не видал, чтобы ученики играли... С собой никто ничего не несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают.

Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговора за опоздание, и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какой-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись, прибегает в школу. Пока учитель еще не пришел, они собираются, — кто около крыльца, толкаясь со ступенек или катаясь на ногах по ледочку раскатанной дорожки, кто в школьных комнатах. Когда холодно, ожидая учителя, читают, пишут или возятся. Девочки не мешаются с ребятами. Когда ребята затевают что-нибудь с девочками, то никогда не обращаются к одной из них, а всегда ко всем вместе. <...>

Положим, по расписанию, в первом, младшем, классе — механическое чтение, во втором — постепенное чтение, в третьем — математика. Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята... Учитель берет книжки, раздает тем, которые с ним пошли к шкафу, из кучи на полу — верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяли книжки, все остальные уже бегут к шкафу и кричат: «Мне, и мне! Дай мне вчерашнюю; а мне кольцовую!» и т.п. Если останутся еще какие-нибудь разгоряченные борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат уже на них: «Что вы тут замешкались? Ничего не слышно. Будет!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, поматывают ногой от неупрощенного волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате. С тем же увлечением, с каким он драл за виски Митьку, он теперь читает «кольцовую» (так называется у нас сочинение Кольцова) книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазенками и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его от чтения столько же нужно усилий, сколько прежде — от борьбы.

Садятся они, где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девки садятся всегда вместе. Друзья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества), — всегда рядом.

Два меньших класса разбираются в одной комнате, старший идет в другую. Учитель приходит в первый класс, все обступают его у доски, или на лавках ложатся, или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Ежели это писание, они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы смотреть тетрадки друг у друга и показывают свои учителю. По расписанию до обеда значится четыре урока, а выходит иногда три или два, и иногда совсем другие предметы. Учитель начнет арифметику и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлекутся учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики сами кричат: «Нет, еще — еще!» — и кричат на тех, которым надоело. «Надоело, так и ступай к маленьким», — говорят они презрительно. В классе Закона Божия, который один только бывает регулярно, потому что законоучитель живет за две версты и бывает два раза в неделю, и в классе рисования все ученики собираются вместе. Перед этими классами оживление, возня, крики и внешний беспорядок бывают самые сильные... При теперешнем духе школы остановить их физически невозможно. Чем громче кричит учитель — это случалось — тем громче кричат они: его крик только возбуждает их. Остановишь их или, если удастся, увлечешь их в другую сторону, и это маленькое море начнет колыхаться все реже и реже — и уляжется. Даже большей частью и говорить ничего не нужно. Класс рисования, любимый класс для всех, бывает в полдень, когда уже проголодались, насиделись часа три, а тут еще нужно переносить лавки и столы из одной комнаты в другую, и возня поднимается страшная; но несмотря на то, как только учитель готов, — ученики готовы, и тому, кто задерживает начало класса, достанется от них же самих. <...>

Я убежден, что школа не должна вмешиваться в дело воспитания, подлежущее одному семейству, что школа не должна и не имеет права награждать и наказывать, что лучшая полиция и администрация школы состоит в представлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется. Я убежден в этом, но, несмотря на то, старые привычки воспитательных школ так сильны в нас, что мы в Яснополянской школе нередко отступаем от этого правила. Прошлым полугодием, именно в ноябре, было два случая наказаний.

Во время класса рисования недавно прибывший учитель заметил мальчика, который кричал, не слушая учителя, и неистово бил своих соседей без всякой причины. Не найдя возможности успокоить его словами, учитель вывел его с места и взял у него доску — это было наказание. Мальчик обливался все время урока слезами... Другой случай. Летом, во время перестройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили маль-

чиков: лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши, покраснели и заробели так, что всякий следователь подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них, как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Федором, даровитая и нежная натура, весь бледный, дрожал и плакал. Они обещались сказать, ежели узнают; но искать отказались. Через несколько дней открылся вор, — дворовый мальчик из дальней деревни. Он увлек за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали краденые вещи в сундучок. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение, и даже радость, и вместе с тем — презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью «вор». Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью лгун, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык, все ученики с злой радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали еще усиления наказания... Недоброжелательное внимание всех было устремлено на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какой-то особенной преступной походкой, как мне показалось, пошел домой, и ребята, толпой бежа за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как будто против их воли злой дух руководил ими, что-то мне говорило, что это нехорошо. Но дело осталось как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало в разговорах с товарищами вне класса.

Раз я пришел в класс, все школьники с каким-то ужасом объявили мне, что мальчик этот опять украл. Из комнаты учителя он утащил 20 копеек медных денег, и его застали, когда он их прятал под лестницу. Мы опять навесили ему ярлык, опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещевать его, как увещевают все воспитатели... Я взглянул в лицо наказанного, еще более бледное, страдающее и жестокое, вспомнил почему-то колодников, и мне так вдруг стало совестно и гадко, что я сдернул с него глупый ярлык, велел ему идти, куда он хочет, и убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребенка и что я не могу сделать из него то, что бы мне... хотелось из него сделать. Я убедился, что есть тайны души, закрытые от нас, на которые может действовать жизнь, а не нравоучения и наказания. Наказать его стыдом, скажут мне. Наказать стыдом? Зачем? Что такое стыд? И разве известно, что стыд уничтожает склонность к воровству? Может быть, он поощряет ее... Пускай там, в мире, который называют действительным... где разумно не то, что разумно, а то, что действительно, пускай там люди, сами наказанные, выдумают себе права и обязанности наказывать. Наш

мир детей — людей простых, независимых — должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в законность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием...

Числом всех учеников до 40, но редко бывает больше 30 вместе. Девочек десятый, шестой процент, — от 3 до 5 у нас. Мальчики от седьмого до тринадцатого года, — самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3—4 взрослых. <...>

Итак — предметов 12, классов 3, учеников всех 40, учителей 4, уроков в продолжение дня от 5 до 7. Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. — М., 1989. — С. 134—152.

О ВОСПИТАНИИ

...Очень может быть, что в моих статьях о воспитании и образовании, давнишних и последних, окажутся противоречия и неясности. Я просмотрел их и решил, что мне, да и вам, я думаю, будет легче, если я, не стараясь отстаивать прежде сказанное, прямо выскажу то, что я теперь думаю об этих предметах.

Во первых, скажу, что то разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием — искусственно. И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно. И потому, не касаясь этого подразделения, буду говорить об одном образовании, о том, в чем, по моему мнению, заключаются недостатки существующих приемов образования, и каким оно, по моему мнению, должно быть, и почему именно таким, а не иным.

То, что свобода есть необходимое условие всякого истинного образования как для учащихся, так и для учащихся, я признаю, как и прежде, т. е. и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т. п.), обуславливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию.

Думаю, что уже одна такая полная свобода, т. е. отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так и для обучающих, избавило бы людей от большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование.

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. — М., 1989. — С. 451—452.

Исповедь

I

Я был крещен и воспитан в православной христианской вере. Меня учили ей и с детства, и во все времена моего отрочества и юности. Но когда я 18-ти лет вышел со второго курса университета, я не верил уже ни во что из того, чему меня учили. <...>

II

<...> Я всей душой желал быть хорошим; но я был молод, у меня были страсти, а я был один, совершенно один, когда искал хорошего. Всякий раз, когда я пытался выказывать то, что составляло самые задушевные мои желания: то, что я хочу быть нравственно хорошим, я встречал презрение и насмешки; а как только я предавался гадким страстям, меня хвалили и поощряли. Честолюбие, властолюбие, корыстолюбие, любострастие, гордость, гнев, месть — все это уважалось. Отдаваясь этим страстям, я становился похож на большого, и я чувствовал, что мною довольны... Без ужаса, омерзения и боли сердечной не могу вспомнить об этих годах. Я убивал людей на войне, вызывал на дуэли, чтобы убить, проигрывал в карты, проедал труды мужиков, казнил их, блудил, обманывал. Ложь, воровство, любодеяния всех родов, пьянство, насилие, убийство... Не было преступления, которого бы я не совершал, и за это меня хвалили, считали и считают мои сверстники сравнительно нравственным человеком.

Так я жил десять лет.

В это время я стал писать из тщеславия, корыстолюбия и гордости. В писаниях своих я делал то же самое, что и в жизни. Для того чтобы иметь славу и деньги, для которых я писал, надо было скрывать хорошее и выказывать дурное. Я так и делал. Сколько раз я ухитрялся скрывать в писаниях своих, под видом равнодушия и даже легкой насмешливости, те мои стремления к добру, которые составляли смысл моей жизни. И я достигал этого: меня хвалили. <...>

V

<...> Я искал везде, и, благодаря жизни, проведенной в учении, а также тому, что, по связям своим с миром ученых, мне были доступны сами ученые всех разнообразных отраслей знания, не отказывавшиеся открывать мне все свои знания не только в книгах, но и в беседах, — я узнал все то, что на вопрос жизни отвечает знание.

Долго я никак не мог поверить тому, что знание ничего другого не отвечает на вопросы жизни, как то, что оно отвечает. Долго мне казалось, глядясь в важность и серьезность тона науки, утверждавшей свои положения, не имеющие ничего с вопросами человеческой жизни, что я чего-нибудь не понимаю. Долго я робел перед знанием, и мне казалось, что несоответственность ответов моим вопросам происходит не по вине знания, а от моего невежества; но дело было для меня не шуточное, не забава,

а дело моей жизни, и я волей-неволей был приведен к убеждению, что вопросы мои — одни законные вопросы, служащие основой всякого знания, и что виноват не я с моими вопросами, а наука, если она имеет притязательность отвечать на эти вопросы. <...>

С ранней молодости меня занимали умозрительные знания, но потом и математические и естественные науки привлекли меня, и пока я не поставил себе ясно своего вопроса, пока вопрос этот не вырос сам во мне, требуя настоящего разрешения, до тех пор я удовлетворялся теми подделками ответов на вопрос, которые дает знание. <...>

VII

Не найдя разъяснения в знании, я стал искать этого разъяснения в жизни, надеясь найти в людях, окружающих меня, найти его, и я стал наблюдать людей — таких же, как я, как они живут вокруг меня и как они относятся к этому вопросу, приведшему меня к отчаянию.

И вот что я нашел у людей, находящихся в одном со мною положении по образованию и образу жизни.

Я нашел, что для людей моего круга есть четыре выхода из того ужасного положения, в котором мы все находимся.

Первый выход есть выход неведения. <...>

Второй выход — это выход эпикурейства. Он состоит в том, чтобы, зная безнадежность жизни, пользоваться покамест теми благами, какие есть. <...>

Третий выход есть выход силы и энергии. Он состоит в том, чтобы поняв, что жизнь есть зло и бессмыслица, уничтожить ее. Так поступают редкие сильные и последовательные люди ...

Четвертый выход есть выход слабости. Он состоит в том, чтобы, понимая зло и бессмысленность жизни, продолжать тянуть ее, зная вперед, что ничего из нее выйти не может. <...>

IX

<...> Поняв это, я понял, что и нельзя было искать в разумном знании ответа на мой вопрос и что ответ, даваемый разумным знанием, есть только указание на то, что ответ может быть получен *только* при иной постановке вопроса, только тогда, когда в рассуждение будет введен вопрос отношения конечного к бесконечному. Я понял и то, что, как ни неразумны и уродливы ответы, даваемые верою, они имеют то преимущество, что вводят в каждый ответ отношение конечного к бесконечному, без которого не может быть ответа. Как я ни поставлю вопрос: как мне жить? — ответ: по Закону Божию. Что выйдет настоящего из моей жизни? — Вечные мучения или вечное блаженство. Какой смысл, не уничтожаемый смертью? — Соединение с бесконечным Богом, рай. <...>

XII

Сознание ошибки разумного знания помогло мне освободиться от соблазна праздного умствования. Убеждение в том, что знание истины

можно найти только жизнь, побудило меня усомниться в правильности моей жизни; но спасло меня только то, что я успел вырваться из своей исключительности и увидеть жизнь настоящую простого рабочего народа и понять, что это только есть настоящая жизнь. Я понял, что, если я хочу понять жизнь и смысл ее, мне надо жить не жизнью паразита, а настоящей жизнью и, приняв тот смысл, который придает ей настоящее человечество, слившись с этой жизнью, проверить его. <...>

XIII

Я отрекся от жизни нашего круга, признав, что это не есть жизнь, а только подобие жизни, что условия избытка, в которых мы живем, лишают нас возможности понимать жизнь, и что для того, чтобы понять жизнь, я должен понять жизнь не исключений, не нас, паразитов жизни, а жизнь простого трудового народа, того, который делает жизнь, и тот смысл, который он придает ей. Простой трудовой народ вокруг меня был русский народ, и я обратился к нему и к тому смыслу, который он придает жизни.

Толстой Л.Н. Исповедь / Сост. В.С.Дмитриев. — СПб., 1992. — С. 44—89.

* * *

Поймите вы, все люди, особенно вы, молодые люди, ...поймите, что свойственному просвещенной душе человека желанию блага других людей удовлетворяет никак не суэта устройства их жизни посредством насилия, только та внутренняя работа над собой, в которой одной вполне свободен и властен человек. Только эта работа, состоящая в увеличении в себе любви, может служить удовлетворением этого желания. Поймите, что всякая деятельность, направленная на устройство жизни других людей посредством насилия, не может служить благу людей, а есть всегда более или менее сознаваемый лицемерный обман, под личиной служения людям скрывающий низкие страсти: тщеславие, гордыню, корыстолюбие.

... Поймите, что благо людей только в единении их, единение же не может быть достигнуто посредством насилия. Единение достигается только тогда, когда люди, думая об единении, каждый думает только об исполнении закона жизни. Только тот высший закон жизни, один для всех людей, соединяет людей.

Евангелие Толстого. Избранные религиозно-философские произведения Л.Н.Толстого. — М., 1992. — С. 432—433.

Рекомендуемая литература

1. История педагогики и современность / Под ред. Ш.И.Ганелина, Н.С.Зенченко. — Л., 1970.

2. *Соловейчик С.Л.* Час ученичества. — М., 1972.

3. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. — М., 1953.

17. РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США (КОНЕЦ XIX — НАЧАЛО XX в.)

Разработка новых идей и направлений в период реформации школы и педагогики • Прагматическая педагогика Дж. Дьюи • Социальная педагогика Г. Кершенштейнера • Педагогика «действия» А. В. Лая • Альтернативное образование в первой трети XX в.

На рубеже XIX и XX столетий идет активный процесс дальнейшего развития педагогических теорий и систем с новыми подходами к теоретическим, практическим проблемам воспитания и образования. Пересматриваются функции образования и воспитания. Поиск новых возможностей развития педагогической науки ведется в разных направлениях. Обращение к личности ребенка, его воспитанию и образованию инициирует разработку новых идей. По определению шведской писательницы Э. Кей наступает «век ребенка». На новом уровне возрождается «теория свободного воспитания» Руссо.

В это же время в странах Запада, где уже действовали законы о всеобщем начальном образовании, развернулось демократическое движение за расширение образования. Массовая школа требовала обновления содержания образования.

Возвращение философии к идеям сенсуализма (Мах, Авенариус), философии действия (Фихте, И. Гёте), обращение к нравственным проблемам человечества (Ницше), проблемам развития индивида (Дж. Дьюи, В. Дильтей) повлияло на проблематику педагогических исканий. Актуальны стали вопросы развития и саморазвития индивида, его восприимчивости к воспитательному воздействию, меры свободы и принуждения в воспитании, взаимодействия индивидуального и коллективного воспитания и др.

Так рождается реформаторская педагогика, или педагогика реформы, авторами которой были известные ученые, преподаватели учительских семинарий, учителя государственных и частных школ, общественные и государственные деятели.

Одновременно разворачивается движение «новых школ».

Историки выделяют три научно-педагогические парадигмы того времени, которые можно условно назвать «школа учебы», «школа

труда», «свободная школа». «Школа учебы» была представлена в основном неогербартианством и массовой практикой средней школы, «Школа труда» отвечала потребностям индустриального общества, поддерживалась государством и отличалась приоритетом социальных задач образования, ориентацией на гражданские и общечеловеческие цели воспитания, развивающий характер обучения. «Свободная школа» в движении «новых школ» в новаторской практике отдельных педагогов защищала личностные цели образования, педоцентризм, свободу, творчество. В середине XX в. новое воспитание, новые школы получают и новое определение — «школы жизни» (О. Декроли и др.).

Вместе с тем уже в то время возникали противоречия в оценке наследия классической педагогики, в частности теории Гербарта. Недооценивался принцип самостоятельности учащихся, упускалась из виду важнейшая культурологическая идея Гербарта — активности субъекта и воспитания его к внутренней свободе. Это может быть и послужило одной из причин негативного отношения к Гербарту, его теории «воспитывающего обучения».

В европейской культуре «переплетались», противостояли друг другу исторически сложившиеся традиции, с одной стороны, и новые тенденции культурно-исторического развития, обусловившие духовные искания «кризисного» XX в., с другой [55*, с. 92].

Различались точки зрения и оценки относительно теории свободного воспитания: от восхищения до неприятия. Идеализировалась природа ребенка и недооценивалось педагогическое руководство. Высказывалось мнение о том, что ценности и идеалы — продукт культуры, а не природная данность человека. Хотя, если не принимать во внимание крайние точки зрения, идея саморазвития ребенка обогащала гуманистическую традицию.

Рассмотрим педагогические теории, достаточно полно отражающие развитие педагогической науки в рассматриваемый период.

Джон Дьюи (1859 — 1952)

Дж. Дьюи — американский философ, социолог, психолог, педагог. Основными чертами его научной теории были педоцентризм, опора в обучении на интересы и инстинкты детей, широкое применение труда в обучении, проблемный характер обучения.

Дьюи — автор прагматической педагогики, автор научной школы в педагогике. Для XX в. — это пример «личной унии», скрепляющей сплав философского направления и педагогической теории [2].

Свои взгляды на проблемы воспитания и образования Дьюи изложил в работах «Школа и общество», «Школы будущего», «Введение в философию воспитания», «Школа и ребенок», «Психология и педагогика мышления» и др.

Одно из центральных понятий педагогики Дьюи — *опыт*. «Чужие слова и книги могут дать нам знания, но воспитывает опыт», — писал Дьюи [5, с. 12]. Опыт есть способность человека предвидеть результаты своей деятельности в интеллектуальной, нравственной, социальной сферах. Опыт немислим без активности самой личности и всегда эмоционален. Поэтому продуктивный учебный процесс возможен лишь как деятельность, формирующая личный опыт. С опытом и действием связано мышление. Любое задание, по мнению Дьюи, должно содержать проблему и заключать в себе указания на выбор путей ее решения. Тайна правильного определения — в методе, а метод есть лишь «порядок расположения фактов».

Школа — это полноценная жизнь ребенка. Ребенок должен «стать тем солнцем, около которого вращаются все образовательные средства» [5, с. 24].

Особое внимание уделяется ручному труду, — развивающему активность ребенка. В процессе обучения надо исходить из четырех инстинктов ребенка: инстинкта делания, исследовательского инстинкта, художественного инстинкта, социального инстинкта. В процессе делания возникают познавательные потребности, развиваются интересы, обучение становится увлекательным и полезным. Ребенок оказывается в позиции исследователя на основе сопряжения творчества и труда. Трудовой процесс приближается к процессу поиска — осмыслению задачи или проблемы, построению гипотезы, выбору путей ее решения, достижению желаемого результата.

Поиск истины базируется на прагматическом подходе. Истинно то, что полезно, обогащает опыт ребенка; учитель ориентирует его на возможные изменения окружающей среды, на обновление жизненных задач и гибкость в отборе средств и путей их разрешения. Воспитание осуществляется в процессе труда. Методы воспитания не привносятся извне. Они вытекают из предмета труда и детского опыта, из саморазвития личности, ее рефлексивных возможностей осознания значимости совершаемых действий в настоящей и будущей жизни. Здесь большую роль играет самостоятельность, эмоциональное самочувствие, переживание чувства удовлетворенности не только от результатов труда, но и от трудового процесса. Это принципиально новый подход к педагогическому процессу с двойным результатом — объективным и субъективным. Ценность представляют оба результата. Первый воспитывает бережное отношение к продуктам труда. Второй способствует развитию личности ребенка, его общению со сверстниками, взрослыми. Складываются уважительные отношения между педагогами и детьми. Прагматическая педагогика Дьюи предполагает овладение опытом сотрудничества, взаимопомощи, взаимного уважения, вниматель-

ного отношения к людям и вещам, создаваемым людьми, к жизни в общине, к осознанной свободе в личностном и профессиональном самоопределении.

Анализируя сущностные особенности педагогической теории Дьюи, не трудно понять, почему он *выступал против традиционной школы, за школьные реформы*. Школа для Дьюи — это сама жизнь. Дьюи соединил естественное, индивидуальное развитие человека в процессе школьного образования с его подготовкой как гражданина, как полноценного члена общества с богатым личным опытом [33*].

Много внимания Дж. Дьюи уделяет вопросам воспитания ребенка в семье и школе: «Раньше ребенок, — пишет Дьюи, — развивался в домашнем труде, где каждый член семьи нес свою долю общей работы. Дети постоянно соприкасались с предметами, развивали наблюдательность и творческие качества, но ребенок не знакомился со всей полнотой общественной жизни и производства. Современная “книжная школа” не восполняет его незнания». <...> «Очень важно, чтобы всякий человек получил полное образование, которое сделало бы его способным видеть в его ежедневной работе все то широкое, общечеловеческое значение, которое она имеет... Следовательно, труд есть повторение эволюции человека и пути познания общества» [5, с. 17, 28]. Особое значение Дьюи придавал географии, которая «представляет Землю как мастерскую человека», в ней соединяются все учебные предметы.

На основе инстинктов развиваются интересы ребенка, используя которые школа превращает обучение в продуктивный, полезный и увлекательный процесс. Но в полной мере использовать их может лишь та школа, где в основе всего труд, творчество, исследование и детское общение. Дьюи считал, что школа должна стать комплексом, где есть мастерские, музыкальные комнаты, музей и библиотека, где осуществляется постоянная связь с университетом. Тогда школа и становится средой, связующей внешний мир и каждого отдельного ребенка [5, с. 50 — 51].

Современный учитель, стремящийся к новому воспитанию, если пользоваться образным сравнением Дьюи, становится одной из планет в перевернутой системе Коперника. Центром этой системы являются дети, каждый отдельный ребенок — они и есть то солнце, вокруг которого вращаются учебные планы, книги и работа педагогов. Признав основой, исходным пунктом образования инстинкты и интересы детей, поставив целью воспитания и обучения пробуждение собственной энергии детей, стремясь приблизить знание к опыту, чувствам и эмоциям учеников с тем, чтобы затем поднять их до высот науки, учитель перестал находиться над учениками, оказался рядом с ними. В результате он, естественно, лишился возможности использовать все методы, связанные с пря-

мым воздействием на учеников. И, действительно, в рассуждениях педагогов-реформаторов, в том числе и Дьюи, об учителе в новой школе наиболее часто мы встречаем глаголы «руководит», «направляет», «помогает».

Георг Кершенштейнер (1854—1932)

Г. Кершенштейнер — немецкий педагог, был народным учителем-гувернером, затем, по окончании факультета естественных наук Мюнхенского университета, двенадцать лет преподавал в гимназии. В 1895 г. стал директором народных училищ города Мюнхена и получил известность как *организатор и реформатор дополнительного и профессионального образования молодежи, как автор теории гражданского воспитания*.

Экстраполяция социологических идей в педагогику породила новое направление педагогической мысли — *социальную педагогику*, наиболее известным представителем которой был Г. Кершенштейнер [55*, с. 95].

Будучи знаком с проблемами молодых рабочих, Кершенштейнер считал, что однообразное машинное производство лишает жизнь промышленного рабочего радости и творчества: ни религия, ни искусство, ни высокая оплата труда не обеспечат ценного содержания жизни. Выход один — научить людей видеть смысл своей жизни в заботе друг о друге, в радостях семьи, в общении с друзьями. «Человек не беден и не лишен смысла жизни, пока он может заботиться о других, о своей семье, о своих товарищах по ремеслу, о согражданах, о человечестве, когда он с юношеских лет научится находить свое счастье в этой заботе», — писал Кершенштейнер [7, с. 39, 43]. По его мнению, путь к этому — определенным образом организованное школьное воспитание, предполагающее дух товарищества вместо культа индивидуализма, взаимодействие вместо соревновательности в учении. Он советовал строить работу каждого класса и всей школы на основе самоуправления, проводить совместные игры, экскурсии и праздники. В этих условиях в детях будут формироваться такие качества, как готовность к взаимопониманию, интерес к людям, ответственность — основа «гражданских добродетелей».

В воспитании у юношества гражданских качеств Кершенштейнер видел основную задачу школы. Суть гражданского воспитания — сформировать у молодого человека представление о его гражданском назначении и задачах своего отечества, возбудить желание посвятить жизнь служению этим задачам. Именно необходимость гражданского воспитания была у Кершенштейнера обоснованием требования государственного образования для всех подростков от 13 до 18 лет. Предложенная им программа деятельно-

сти дополнительных и народных школ определяла целью гражданского воспитания будущих рабочих воспитание профессиональной работоспособности и широкой осведомленности в сфере своей профессии, формирование представлений о социальных, профессиональных интересах и интересах сограждан, отечества [8, с. 19—20].

Существующую в то время в Германии систему образования Кершенштейнер считал недемократичной, государство должно предоставить своим гражданам равные возможности в получении образования. Предлагалась программа преобразований школьного образования, которая включала пять пунктов:

— создание единой начальной народной школы, где каждый ее тип (основная, гуманитарная, естественно-научная) ведет к общему образованию;

— индивидуальный подход в обучении. «Духовная сила ребенка растет только через преодоление трудностей, но то, что для одного ребенка трудно, для другого — игра. Не следует орлу давать такие упражнения, которые подходят для воробья» [8, с. 35];

— организация школы на началах самоуправления, товарищества, взаимопомощи и взаимодоверия;

— организация продуктивной работы учеников как основа обучения;

— организация самостоятельной деятельности учащихся, введение в учебный процесс практических работ, опытов, экскурсий, а также ручного труда и рисования. Отрицание зубрежки, лекционной системы и традиционных экзаменов.

Российские современники Кершенштейнера неоднозначно относились к его педагогическим идеям.

В 1913 г. он выступил на Всероссийском съезде по народному образованию, где обсуждался вопрос о единой школе. Краткое изложение его доклада было помещено на страницах российских журналов — «Вестника воспитания», тезисы — на страницах «Русской школы». Развернулась дискуссия. Доклад Кершенштейнера был встречен с одобрением одними и негодованием другими. Предметом обсуждения стал вопрос о целях воспитания. Для Кершенштейнера цель воспитания сводилась к формированию полезных обществу граждан, т. е. человеку должна быть предоставлена возможность всестороннего образования не ради его самого, а в интересах процветания общества и общественной культуры. Все должны иметь равные права в образовании, поскольку в будущем им придется нести все «обязанности граждан в одинаковой степени». Кершенштейнера обвинили в отходе от гуманистических позиций.

Вместе с тем русские педагоги с симпатией относились к идее Кершенштейнера о том, что в школе должна быть «одна опора». Углубляясь в одну сферу человеческой культуры, человек достига-

ет цели образования — духовного развития. Каждый идет своим путем, поэтому нужна дифференцированная школа.

Будучи одним из теоретиков *школы труда*, Кершенштейнер неоднозначно и противоречиво рассматривал проблему соотношения общего и профессионального образования, отходил от принципов целостного развития личности. Физический труд связан не с умственным трудом, а с будущей профессиональной деятельностью. Кершенштейнеру ставили в вину, что из своей школы он изгнал как раз человека и строго поставил ей задачей только ремесленника.

У Кершенштейнера в лаконичной форме предложены условия успешности трудового гражданского воспитания:

— нельзя ограничивать профессиональное образование чистой техникой;

— важно научить школьников выполнять что-нибудь одно. Это дает для образования больше, чем половинчатость и разносторонность;

— необходимо приучать мальчиков и девочек отдавать на служение общим интересам не только свои мысли и чувства, но и действия, насколько это позволяют их природные способности.

Август Вильгельм Лай (1862 — 1926)

Большое влияние на все течения реформаторской педагогики оказала педагогика «действия». Одним из ярких представителей которой был А. В. Лай. Он противопоставлял «педагогику действия» «школе учебы». Учебный процесс, по Лаю, строился на основе действия (реакции), единства восприятия, умственной переработки и внешнего выражения. Школу Лая называли *иллюстративной школой*. В школе, считал он, на первом месте должен быть ребенок, «ученик, а не учебный материал и не будущая профессия» [9, с. 118].

Август Лай обобщил многообразие позиций, концепций, теорий своего времени, попытался их перечислить и систематизировать.

Исходный пункт воспитания, по мнению Лая, — создание благоприятной для развития личности биологической и социальной среды. Воспитание должно опираться на инстинкты ребенка (инстинкт борьбы, инстинкт подражания, инстинкт сближения и т. д.). Задача педагога — опираться и использовать инстинкты, *организуя деятельность детей*. *Школа действия* должна стимулировать активность детей, где учение и жизнь находились бы в согласии.

В основу учебного процесса в школе должны быть положены «начала предметного (а не словесного) обучения, наглядности и различных типов восприятия». В учебный план школ включаются предметы вещественные, изобразительные (лепка, рисование, черчение, ручной труд, сочинения, декламация, эксперимент) в до-

полнение к традиционным предметам. Сохраняются принципы индивидуализации, а также самостоятельности и самостоятельности учащихся в процессе обучения.

В школе действия должно быть разумное сочетание занятий и отдыха с учетом психической энергии учеников в течение дня и всего учебного года. Гуманность проявляется в разумной дисциплине без наказаний, тактичном отношении к оценке достижений ребенка. Нравственное воспитание остается одной из основных задач школы.

В основе нравственности лежит личный опыт, нравственные переживания. Школьный класс организуется как детская община. Лай писал: «Дети — именно дети, а не взрослые люди в уменьшенном масштабе. Детство — это метаморфоза живого существа и каждая ступень этой метаморфозы, каждый возраст ребенка имеет свою собственную ценность и свою собственную цель» [9, с. 36].

А. Лай был близок к идеям педоцентризма. Ребенок — начало, исходный пункт воспитания, суть которого — создание благоприятной для развития личности биологической и социальной среды. Воспитание должно опираться на инстинкты ребенка. Задача педагога — умело использовать их, организуя игры, состязания, совместную деятельность в разнообразных видах занятий. Считая существующую школу негигиеничной, негуманной, не ориентированной на потребности ребенка, Лай исходил из того, что школа действия создаст простор активности детей, где ученик и жизнь будут объединены. Воздействие окружающей среды сопровождается его переработкой. Реакция ребенка на воздействие отражает единство впечатления и выражения, раздражения и движения, она дает живому существу «возможность самосохранения и самоутверждения по отношению к окружающему миру» [9, с. 54].

Современная школа, по мнению Лая, именно потому и противоречит жизни, что она идет против природы человека, разрушает его естественные реакции на разнообразные воздействия — как педагогические, так и внешней среды.

Идея движения должна быть необходимым элементом учебного процесса в школе действия. Лай доказывает, что речевые и мускульные движения, сопровождающие чувственное восприятие действий и конкретных предметов, обеспечивают его полноту и цельность восприятия, улучшают память, способствуют прочному закреплению образов и представлений. По данным Лая, лишь 20 % учеников обладают слуховым типом восприятия, поэтому школа словесного обучения не соответствует психологическим особенностям большей части детей. Поэтому в основу учебного процесса в школе должны быть положены «начала предметного (а не словесного) обучения, наглядности и различных типов восприятия» [9, с. 183].

Альтернативная педагогика

Альтернативная педагогика в первоначальном смысле этого слова (*alter natus*, иначе рожденный) вобрала в себя идеи реформаторской педагогики конца XIX — первой трети XX в. Критическое отношение к «старому воспитанию» или «старой школе» временами было излишне радикально и сочеталось с новыми подходами к вопросам обучения и воспитания, проектами к перестройке школы.

Авторские концепции периода реформ XX в. трудно интегрировать в силу ярко выраженной индивидуальности каждого, кто активно и целеустремленно работает над теоретическим и практическим обоснованием целей и путей обновления системы идей и школьной системы.

Мысль о самоценности детства, высказанная еще Руссо, стала одной из ведущих у большинства представителей реформаторской педагогики. «Ребенок не есть несовершеннолетний, он является в каждом отдельном возрасте законченным в себе существом...» — писал **Адольф Ферьер** (1879—1960) — один из авторов теории центров интересов, проработавший несколько лет в частных школах, потом — в Женевском университете. Он — один из организаторов движения «новых школ» и нового воспитания. Ферьер описывает деятельность экспериментальных школ, особо отстаивая идею о школе действия (Лая), где центр учебного процесса — сам ребенок. Он выделяет четыре основания такой школы: гигиена, энергетика (обучение ребенка умению управлять собой), учет интересов ребенка, дух солидарности и общность труда.

Ферьер предложил собственную возрастную периодизацию на основе интересов личности. Школьный возраст охватывает три периода: 6—9 лет (период непосредственных интересов), 10—12 лет (период развития конкретных интересов), 13—15 лет (период развития абстрактных интересов). Поскольку интерес — явление динамичное, школа должна отказаться от многопредметности и дробления учебного материала. Комплексность и концентрация материала — основные принципы учебных программ, особенно в младших классах, когда закладываются основы будущей увлеченности учениями (О. Ю. Образцова).

Другим примером опоры на теорию центров интересов может служить применение на практике основных идей этой теории педагогом **Овидом Декроли** (1871—1932). Он отмечал «серьезные недостатки» традиционной школы. По его мнению, в традиционной школе:

— Не имеется вообще или существует лишь незначительная взаимосвязь между различными видами деятельности ребенка.

— Предметы обучения мало соотносятся с фундаментальными интересами ребенка и их развитием.

— Классификация изучаемых предметов сделана без учета естественного развития мыслительных способностей ребенка.

— В большинстве предметов количество материала превышает способность почти всех детей к его восприятию и усвоению.

— В учебных планах предпочтение отдается предметам, обучение которым ведется только словесно.

— Представляется слишком мало возможности для индивидуальной, выбираемой самим ребенком деятельности» [4].

Открытые Декроли три принципа «Школы жизни через жизнь» — интерес, самостоятельность и самодеятельность — были положены в построение учебного материала. Особенностью программ в младших классах была не только комплексность, но и антропоцентризм, что прослеживается, например, в темах занятий «Ребенок и земля», «Ребенок и вода» и др. Была разработана система самообучения, широко использовались развивающие игры и т. д.

Большой популярностью среди педагогов и родителей пользовалась книга Эллен Кей «Век ребенка». **Эллен Кей** (1849—1926) — шведская писательница, активная участница женского движения. Преподавала литературу в Рабочем университете Стокгольма. Странница свободного воспитания. Автор книг по проблемам воспитания женщины, материнства и детства. Рассуждая о домашнем воспитании, автор видит главный недостаток в том, что взрослые искусственно отделяют жизнь детей от своей жизни. Отсюда чрезмерная опека, формальное и авторитарное общение с детьми. В целях естественного воспитания предлагается «метод естественных последствий» в сочетании с организацией школьной жизни путем объединения учения с реальной жизнью, творческой деятельностью и ранней специализацией. Ребенку противопоказаны внушения, приказания, требования. Главное: организовать среду, с которой взаимодействует ребенок, создать условия для «упражнения» природных сил в реальной жизни.

Переживая в XX в. «второе рождение», теория свободного воспитания не только опиралась на известные положения. Новой была идея защиты прав ребенка. Эллен Кей считала, что взрослые должны признавать право ребенка на неприкосновенность внутреннего мира, право на недостатки характера, право выбирать себе родителей (?). Под последним имелось в виду право ребенка рождаться желанным, по любви.

Не менее популярной до настоящего времени остается концепция и опыт итальянского врача и педагога **М. Монтессори** (1870—1952), попытавшейся реализовать идеи свободного воспитания дошкольников в домах ребенка.

Мария Монтессори суть реформы воспитания видела не в исправлении отдельных недостатков школы, а в изменении социальной школьной среды, создании «простора свободным и естествен-

ным проявлением личности ребенка», в заботе о творческом начале в человеке [10, с. 13 — 14]. Функция учителя — наблюдать и направлять в положительную сторону естественные стремления ребенка.

«Обителью» названного ее именем движения является открытый в 1907 г. в Риме «Casa del bambini» (Дом ребенка). В этом дневном заведении для социально запущенных детей Монтессори создала «подготовительную среду», основанную на теории «чувствительных фаз» детского развития и «нормализующего» воспитания. Эта среда держит наготове для развивающегося по «внутреннему, структурному плану» ребенка соответствующий ему в данный момент «материал развития». Под термином «чувствительные фазы» понимаются особые отрезки жизни, в которые ребенок самостоятельно «поляризует» (фокусирует) свое внимание — управляемое изнутри и стимулируемое снаружи — на тех отрезках действительности, которые соответствуют данным потребностям развития. Так, например, имеются различные фазы особой чувствительности для развития двигательной способности, органов чувств, речи, абстрактного мышления, моральных отношений и т. д. Задача воспитания состоит в этом случае в том, чтобы заботиться о предоставлении специфических условий для каждой фазы развития. В этом состоит смысл так называемого «материала Монтессори». Только когда окружающая среда соответствует внутренним потребностям развития ребенка, возможно построение «нормальной», т. е. соответствующей «внутреннему, структурному плану», нравственно положительной личности.

М. Монтессори считала, что она «своими» открытиями нашла «ключ ко всем проблемам воспитания» и к «совершенному» решению проблемы воспитания вообще.

Широкое распространение получает педагогическая концепция, известная под названием «Дальтон-план». Она восходит к инициативам североамериканской учительницы Элен Паркхерст (1887 — 1973). Она работала 8 лет в начальной школе, а затем несколько лет с М. Монтессори, где она решила создать собственную школу в Дальтоне (США). В 1919 г. она открывает Высшую школу для девочек и мальчиков и руководит ею до 1942 г. В своем главном труде «Обучение по Дальтонскому плану» (Лондон, 1923), она наглядно описывает теоретические основы и практику работы своей школы. Вот некоторые центральные принципы организации школьной работы:

- свобода ученика при нравственной ответственности;
- особое внимание сотрудничеству, совместной работе для формирования социального и демократического сознания;
- личный опыт через самостоятельную деятельность ученика.

Необходимо стремиться к равномерному чередованию классных занятий и индивидуальной или групповой работы над предметными заданиями, порядок обработки которых определяется самим учеником.

Элен Паркхерст настойчиво подчеркивала, что она не хотела сделать свой метод «застывшим образованием», подходящим для любой школы. Намного более важным для нее было наглядное объяснение педагогических принципов, которые могут быть преобразованы или по-разному акцентированы в соответствии со взглядами учителя и возможностями каждой конкретной ситуации.

По относительно единому и детально разработанному учебному плану работают так называемые вальдорфские школы (также называемые «школами Штейнера» или свободными школами). Этот план основывается на специфическом мировоззрении и учении о развитии.

Когда **Рудольф Штейнер** (1861 — 1925) возглавил руководство первой вальдорфской школой, основанной в 1919 г. в Штутгарте, он уже был широко известен как издатель естественно-научных трудов Гете, как сотрудник архива Гете и Шиллера в Веймаре, как философ и прекрасно сознающий свои цели и пути реформатор общества. Центральная идея основанной им антропософии состоит в том, чтобы открыть такие возможности познания, которые позволили бы выйти за пределы чувственно воспринимаемого мира и дать возможность каждому человеку сознательно войти в «высшие миры».

Учение Штейнера нашло свое практическое воплощение в деятельности созданной им при сигаретной фабрике «Вальдорф-Астория» образцовой «материнской школы».

Антропософия различает четыре элемента существа человека, которые развиваются по семилетним циклам:

— физическая сущность; она объединяет человека с миром минералов;

— эфирная или жизненная сущность; она объединяет человека с растениями и животными;

— звездная или чувствительная сущность; эта «носительница боли и радости, наклонностей, желаний, страстей и т. д.» объединяет человека только с животным миром;

— Я-сущность; она как «носительница высшей человеческой души» свойственна только человеку.

Каждой фазе развития и образования этих элементов существа соответствует определенный образ мыслей и действий человека:

— подражание образцу в первые семь лет до смены зубов;

— следование авторитету во вторые семь лет до полового созревания; внутреннее принятие взглядов авторитета (учитель является или должен являться представителем мирового порядка);

— время образования собственных, автономных суждений в следующие семь лет;

— облагораживание и исправление остальных сущностей через свое «Я», то есть работа высшей человеческой души над всем человеческим существом в последующие годы.

Школьное воспитание должно служить развитию человека, поддерживая с учетом соответствующего образа мыслей ребенка развитие элементов его существа не только с помощью методических и насыщенных содержанием мероприятий, но и в первую очередь через активно воздействующую личность самого учителя.

Характерными элементами вальдорфской педагогики являются: эпохальное обучение; преподавание иностранных языков с первого года обучения; разностороннее художественное и ремесленное обучение; эвритмия, которая объединяет язык, музыку и движение; черчение и пространственное восприятие геометрических форм; школьный оркестр и художественно оформленные классные и школьные праздники.

Вальдорфская школа рассчитана на двенадцатилетний срок обучения. Часто ей предшествует вальдорфский детский сад (для 3—6-летних детей). К некоторым школам добавляется «коллежская ступень», которая готовит к экзаменам на аттестат зрелости. В некоторых вальдорфских школах развиваются модели интеграции профессионального и общего образования.

Французский учитель и педагог-реформатор **Селестен Френе** (1896—1966) является одним из выдающихся представителей идеи трудовой школы. «Из жизни — для жизни — через труд» — так звучит лейтмотив его педагогических усилий. Убежденный в воспитательном воздействии труда как такового, в руководимых им школах Френе организовал различные рабочие уголки, в которых дети занимались работой в сферах естествознания и техники, домоводства, художественного творчества, языковой коммуникации индивидуально, в парах или небольшими группами. В школах Френе разработано большое количество рабочих методик, «Techniques de travail», которые чрезвычайно обогащают процесс учения.

Важнейшими элементами школьной работы по Френе являются:

- классное помещение как многообразно расчлененное рабочее и опытное пространство;
- индивидуальный, обсуждаемый в начале недели с учителем недельный рабочий план;
- рабочая библиотека с большим количеством информативных и стимулирующих дальнейшие исследования предметных журналов, частично в сочетании с аудиовизуальным материалом;
- картотека опытов с инструкциями к ним в естественно-научной, технической и музыкальной областях;
- справочная картотека, расположенная в алфавитном порядке (доступная детям, легко дополняемая энциклопедия);
- рабочая картотека, структурирующая основной учебный материал по каждой теме и состоящая из карточек с информацией, задачами, решениями и тестами;

- акустические учебные программы, особенно часто используемые для изучения языков;
- школьная типография (некоторые группы Френе называют себя школьными печатниками);
- стенгазета: в нее заносятся (с именами, а не анонимно) критика, похвала, пожелания и результаты работы;
- классный совет как общественный выразитель отношений взаимной ответственности учащихся;
- переписка с другими школами;
- свобода слова в рамках языкового воспитания и как принцип обучения вообще.

Опытному учителю должно быть отчетливо видно, какое богатство возможностей заложено в этой педагогике и каких целей она достигает.

При применении этих методик каждый учитель может действовать независимо от остального преподавательского коллектива. Существует очень немного школ, которые целиком работают по Френе, но отдельные методики Френе широко используются во многих обычных школах.

Концепцию школ, работающих по Йенскому плану, нужно рассматривать как особый синтез различных направлений развития международного реформаторского движения. Ее основатель, немецкий педагог и преподаватель университета **Петер Петерсен** (1884—1952) был активным создателем «нового воспитания».

В начале своей педагогической деятельности в качестве профессора педагогики в 1923 г. Петерсен возглавил руководство опытной школой при университете в Йене. В следующем году он преобразовал ее в «школу труда и совместной жизни», курировал ее лично свыше 25 лет. Школьная концепция Петерсена известна под названием «Йенский план». Это название было введено в 1927 г. для конгресса «New Education Fellowship» в Локарно, на котором Петерсен делал доклад о своей педагогической деятельности. Под программным заголовком «Йенский план свободной общей народной школы на принципах нового воспитания» этот доклад был вскоре опубликован. И этот, так называемый «Малый Йенский план» стал педагогическим бестселлером.

Важнейшими признаками школьной жизни по Йенскому плану являются:

- разновозрастные учебные группы (постоянные группы);
- ритмичный недельный рабочий план группы: гармоничная организация педагогических ситуаций по основным формам обучения.

Благодаря системе постоянных групп отпадает необходимость в переводе из класса в класс и в экзаменах в их общепринятой форме. В целом Йенский план направлен на организацию богатой, ин-

тересной и открытой во многие стороны школьной жизни. Особенно сильно учитываются при этом социальные параметры.

Движение Йенского плана прошло в Германии изменчивый, противоречивый путь.

Движение «новых школ» наибольшую распространенность получило в Англии, Франции, Бельгии, Германии, Швейцарии. В «новых школах» на практике реализовывались идеи свободного воспитания, социальной педагогики, теории «центров интересов», художественного воспитания, трудовой принцип в обучении. Свою историю эти учебные заведения ведут с 1889 г., когда английский педагог С. Редди открыл первую «новую школу» в Абботсхолме.

Всего в Европе в первой четверти XX в. действовало около 40 подобных школ. Наиболее точно сущность деятельности «новых школ» выразил швейцарский педагог В. Фрей: «Здесь дело идет не о “классическом” или “утилитарном” образовании, но... о более общей проблеме рационального воспитания молодежи». Несмотря на различия, «новые школы» имели сходную цель воспитания: развитие физически и нравственно здоровой инициативной, социально ориентированной личности, способной к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию [12].

Подводя итоги, можно констатировать, что реформаторская педагогика (конец XIX—XX вв.) как совокупность педагогических течений выступила за коренные преобразования в школьной системе, в учебно-воспитательном процессе, педагогической науке.

Ведущими в реформаторской педагогике стали идеи: педоцентризма, принцип «исходя из ребенка», идея свободы в воспитании, прав ребенка. Воспитание понималось как процесс руководства саморазвитием личности.

Вопрос о реформе средней школы объединил педагогов-реформаторов, представителей разных педагогических течений разных школ и направлений. Активно развивался поиск новых моделей образования, обновления его содержания, методов и принципов.

М. Монтессори

О принципах моей школы

В сокращении

Когда ребенок читает слова на табличках, лежащих подле соответствующих предметов, — мы это называем интуитивным чтением. Заметим, что он их может прочесть, даже не зная шрифта, не зная букв. Магическая сила? Результат предварительной работы с подвижным алфавитом? Нет. Интуитивное чтение происходит благодаря интересу, выросшему в ребенке, стремящемся проникнуть в тайну знака. Этот интерес по своему значе-

нию равен материалу. Если бы на две чаши весов положили алфавит и интерес к нему, они оказались бы на одном уровне. Учитель должен вдохнуть в ребенка этот интерес и знать, как в дальнейшем его развивать, понимая, что сила интереса у ребенка — природная и в каждом случае индивидуальна. Как же узнать, — спросите вы, — каков интерес ребенка и какой материал годится именно для него? Когда придет время начать с ним что-то новое?

Многие думают, что ответ на эти вопросы должен исходить от учителя. Но это безвыходный тупик! Как можно одновременно управляться с таким количеством детей?! Сейчас психологи утверждают, что у одного учителя не должно быть больше 6—7 учеников, чтобы внимание можно было уделить каждому. Такое направление в образовании называют **ИНДИВИДУАЛЬНЫМ МЕТОДОМ**. У меня другой взгляд на эту проблему, поскольку фундаментальным нашим принципом не является образование ребенка как таковое. Индивидуальность обучения заключается в создаваемой нами подготовительной среде, где дидактический материал выбирает не учитель, а сам ребенок. Индивидуальное обучение основано на свободе выбора ребенка.

Запомните хорошенько эту силу свободного выбора. Впервые на нее обратил внимание Декроли — всемирно известный бельгийский врач и реформатор образования. Он считал, что интерес у ребенка может вырасти только на основе свободного выбора. Его метод основан на «центрах интереса». Мой метод часто сопоставляли с его.

Видите ли, Декроли наряду с центрами интереса говорил и о том, что именно учитель ищет общий интерес не только для всего класса, но и на весь учебный период. То есть мы видим старый подход инструктирования учеников. По сути, учитель сам выбирает центры интереса и на них строит свои указания ученикам.

Мой метод отличается и от индивидуального обучения и от метода Декроли, хотя ключевые слова одни: **ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ** и **ИНТЕРЕС**.

Есть еще один метод, появившийся после моего в Англии. Его автор, мой бывший ученик, назвал его методом **ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ**. Здесь так же есть материал и свободный выбор. Но детям предоставляется право пользоваться любым материалом, они могут приносить его из дома. Главное, чтобы ребенок был занят материалом — не важно каким. В такой школе можно увидеть пол, усеянный всевозможными материалами. Занято почти все время ребенка. Однако отсутствует всякая связь между различными видами деятельности и при этом ребенок не получает культурного развития. Ребенок переходит от вещи к вещи без всякой связи с обучением.

В нашем методе культура доходит через материал до детей самого младшего возраста. Культура эта выражена в систематической индивидуальной работе, имеющей в своей основе индивидуальный интерес.

Всем известен так же метод Фребеля — самый совершенный среди коллективных методов, когда учителем направляется коллективная работа всего класса. В методе Фребеля так же используется материал, однако

его показывает всему классу учитель на своем столе, тогда как за партой у каждого такой же. При этом количество одинаковых образцов должно равняться количеству детей в классе. Учитель показывает сам материал и как им пользоваться, каждый ребенок копирует действия учителя. Материал подобран по качеству, форме, размеру и цвету, и, конечно, вызывает интерес. При обучении по Фребелю дети проходят ручной труд, пение, заучивают простые стишки:

Многое из дидактических материалов Фребеля я использовала в своей первоначальной работе. Сегодняшний же материал нашей школы основан на множестве выборов, которые дети совершают сами по себе из большого количества вещей, находящихся в их распоряжении. Такой отбор привел меня к мысли, что существует совершенно определенное число материалов, достаточных для культурного развития ребенка. Фундаментальным при подготовке материала является требование иметь в классе *ТОЛЬКО ОДИН ОБРАЗЕЦ* данного типа. Во многих школах учителя, вернувшись с наших курсов, хотят иметь два полных комплекта материала, а некоторых его частей — даже по 3—4. Но становится очевидным, что дисциплина тем самым ослабляется. Если же сократить количество образцов, дисциплина вернется.

Все в нашей школе основывается на показанном детьми. Мы шли за ребенком, он подсказывал нам, как организовать и построить школу и сколько детей должно быть в одной группе. Мы полагаем, что лучше всего, если их будет 30—40 или даже больше. Это зависит от возможностей учителя. Когда детей меньше 25, показатели снижаются, а в классе из 8 детей положительных результатов вообще трудно достичь.

В большинстве школ в одном классе учатся дети одного возраста. Их программа на этом возрасте и базируется. Опыт увел нас от этого общего правила. В нашей школе мы стремимся к разновозрастности по крайней мере в 3 года. Такое требование выдвигает жизнь: как в семье, где есть дети и трех, и пяти, и шести лет. Логика природы! <...>

Где бы наш метод ни развивался, везде видна связь между школьным и дошкольным обучением. Один из секретов этого — открытые двери. Наши дети свободно перемещаются из комнаты в комнату, попадая туда, где занимаются более старшие. В занятия обычной школы это внесло ужасный беспорядок. Представим: 4—5 учителей, до предела напрягающих свой голос, пытающихся что-то объяснить, сказать, одернуть. И каково детям разобраться в том, что хочет сказать им учитель. Все понимают, что двери в обычной школе надо держать закрытыми: ведь если детям, которые все время скукают, дать свободу, они исчезнут — пойдут гулять по улицам или бродить по саду — и учитель может остаться в одиночестве.

Если вы попытаетесь сравнить старую школу с закрытыми дверями с организацией нашей школы, то разница покажется вам невообразимой. Они предполагают совершенно различные взаимоотношения, атмосферу и организацию. Вы можете спросить: как же дети одной группы свободно общаются с другой? А через эти самые открытые двери! Я помню одного

ребенка, который хотел позаимствовать счетные палочки из другой комнаты, не мог за один раз перенести больше одной. Ему приходилось несколько раз входить и выходить, каждый раз тщательно и бесшумно открывая и закрывая двери. И дети, которые в это время были заняты работой, не обращали внимания на человека, который ходит взад и вперед.

Одно из удачных достижений современной архитектуры — перегородки между классами, выполненные в виде низких, на уровне детских голов, стен. Учитель может наблюдать за всеми детьми сразу. Иногда, чтобы сделать комнату более красочной, используют шторы. Эти низкие стены могут служить подставками для цветочных ваз и вазонов с комнатными растениями. Одна из школ в Риме была в форме полукруга. Это было просторное здание, вмещавшее 150 детей от 3 до 6 лет. Пол в амфитеатре был разделен на различные помещения такими низкими стенами, дверей совсем не было. Поскольку потолок был высок, мы построили вдоль стены узкий балкон и использовали его для слушателей курсов и гостей. Единственное, что мы просили от наблюдателей — тишины. Было очень красиво смотреть на работающих 150 детей, где между каждыми двумя группами проходят длинные линии растений, цветов и аквариумов с золотыми рыбками. Около пяти элегантных дам, иногда с помощниками, тихо ходят посреди работающих детей или стоят и наблюдают. Иногда дети обращаются к ним с вопросом.

Каковы следствия такой свободы, где у детей не только свобода выбора, но и свобода передвижения? Проводя многочисленные эксперименты, я заметила, что в ситуации свободы ребенок ищет и занимает по своему желанию какое-то одно определенное место, видимо, в натуре человека потребность к собственному делу, прибежищу: «Мне нужно хоть немного места, чтобы назвать его своим». Поэтому в наших школах есть маленькие стенные шкафчики, где у каждого ребенка свой личный ящичек, где он может хранить, что ему хочется.

Любопытная штука это стремление детей к порядку! Они хотят, чтобы вещи стояли на одних и тех же местах, они берут материал, работают с ним в саду, а потом ставят на полку, точно на то место, откуда взяли. Свобода передвижения развивает в человеке настоятельную потребность к фиксации места. Вот почему ребенок, покидая класс, не убегает на улицу, а ходит по другим группам и видит, что интересные вещи продолжают и там. <...>

В Голландии я наблюдала маленьких детей, находившихся со старшими, и видела, как они начинают интересоваться материалом слишком сложным для них. Оказывается маленький ребенок в состоянии изучить гораздо больше, чем мы могли бы предположить. Я видела так же, как старшие дети иногда возвращались в комнаты младших в поисках деятельности и брали старые упражнения. Им не хватало ясности в своих продвинутых упражнениях. Дети учатся друг у друга и поэтому растут и развиваются.

Вы не можете себе представить, насколько хорошо младший учится у старшего, насколько терпелив старший к затруднениям младшего. Нет ничего, что заставило бы вас узнать что-либо лучше, чем обучить этому

другого, в особенности если сами вы знаете предмет не достаточно совершенно, ведь работа другого выступает как контроль ошибок для вас самих и побуждает вас получить больше знаний, чтобы дать, что ему надо.

Все это наталкивает на мысль, что существуют градации психического развития и разница между ребенком и взрослым так велика, что взрослый может оказать маленькому ребенку помощь гораздо меньшую, чем тот, кто ближе к нему по возрасту. Поэтому говорят: «Чтобы понять ребенка, надо самому быть ребенком». Разные возраста в школе — большое подспорье для учителя.

Итак, главное, о чем мы должны помнить:

во-первых, об интересе ребенка, который приводит его к сосредоточению на учебе;

во-вторых, о сотрудничестве детей, неоценимая база которого — разновозрастность;

в-третьих, о существовании человеческого инстинкта автономности, который приводит к дисциплине и порядку.

Все это основы организации школы моего направления.

Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. Л.М.Шипицына. — СПб., 1997.

П. Петерсен

Новое воспитание и Йена-план

Для большого мира, для международной педагогической общественности «новое воспитание» существует более чем десять лет. Оно существует в форме движения за воспитание. Ни в одном столетии до этого идея о воспитании не была так популярна, а теперь эта идея охватила как огнем весь мир и зажгла сердца тех людей, которые причастны к европейским идеям культуры.

Это быстрое распространение идеи о воспитании по миру доказывает, что тогда, когда эта идея внедрилась в общественность, в основном почва была уже подготовлена. Даже если люди, которые работали в различных местах мира, не знали друг о друге, они все же работали в одном направлении и действовали сходным образом. Об этом серьезном событии сообщают участники на первом заседании в 1921 г. в Кале. Но быстрое распространение идеи имеет и опасности. Под понятием «новое воспитание» иногда понимаются планы, которые совпадают только в общих чертах, в тех разделах, когда этого хотят составители этих планов, с основными направлениями Йена-плана, а в практическом осуществлении (например, во многих школах, которые работали по Дальтон-плану) потеряли даже отблеск «нового воспитания». С этим связано также то, что во многих местах и во многих странах, где постепенно замечают, что имеется боль-

шое отставание и что должно вот-вот что-то произойти, именно там с этими псевдопланами идет какая-то кокетливая игра по вопросам нового образования. Хотя на самом деле они мало связаны с первыми попытками осуществить «новое воспитание». <...>

Мои собственные опыты в университетской Йена-план школе с 1924 г. с самого начала стояли на службе этого движения за воспитание. В Йене должен был быть проведен эксперимент: построить новый мир школьной жизни и, насколько это позволяют ограниченные отношения и обстоятельства, широко показать действительность школьной жизни. Были исключены два опыта (насколько вообще можно говорить об исключении опыта): опыт в начальной школе (1924/25 гг.) и второй опыт в десятилетней общеобразовательной народной школе в 1925—1930 гг. С весны 1929 г. в целом ряде городов Пруссии проходили параллельные опыты (в городах и общинах), которые расширили картину обучения в Йена-школах. Особенно с тех пор, как в 1930 г. вся школа общины с ее 560 учениками (в Финстервальде) перестроила свою работу полностью на методику Йена-план школы, т. е. отказалась от классной системы обучения и ввела систему обучения по группам. Этим удалось достигнуть эластичности, гибкости, динамики в работе с группой, где свободно проявляются силы и возможности детей, где, по моему опыту, возможно сохранить принципы «нового воспитания» и развить их.

Это возможно потому, что воспитательная задача неизбежно выступает на первое место и подчиняет себе технические, методические и дидактические задачи. В десятилетней, свободной общеобразовательной школе проблема выбора наиболее способных решена настолько, насколько она вообще может быть решена школами. Совместная жизнь, распорядок дня, каким он организован в Йена-школе, основываются на силах сообщества (общины), на учителях и учениках, на свободно организованных рабочих группах, так как это и есть жизненные, живучие формы для работы и творчества. Никогда в нашей работе мы не имели сомнений в том, что дети должны чему-то жизненно необходимому выучиться, и это как бы само собой разумеется. Наши наблюдения в Йене дали нам более отчетливо понять, какое огромное значение имеет новая форма школьной жизни для учебы. Учеба зависит в большой степени от действительности, которая окружает ученика во время учебы. Поэтому наша особая исследовательская работа в Йене посвящена педагогическим ситуациям и адекватности окружающего мира, вызывающего различные реакции. При этом мы видим, как сильно зависит учеба от внутреннего мира ученика и каждого человека, от жизни его души, от его эмоционального настроения. Это рано привело нас к обоснованию новой вспомогательной области воспитания и педагогики, а именно: *педагогической психологии*.

Если я должен сказать коротко, что из короткой истории и современной структуры Йена-план школы является особенно примечательным, то это следующее: мы постоянно изучаем обе стороны: мир учебы и мир

труда ребенка — и, исходя из этого, находим форму обучения в школе, организуем трудовую жизнь.

Йена-план школа: В 3 т. / Под ред. Н.П.Литвиновой. — СПб., 1977. — Т. 2. — С. 13—17.

Рекомендуемая литература

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике. Учебно-методический комплект для студентов педагогических вузов / Под ред. М. Н. Певзнера и С. А. Расчетиной. — Новгород, 1995. — Ч. 2.
2. *Вульфсон Б. Л.* Джон Дьюи и советская педагогика // Педагогика. — 1992. — № 9, 10.
3. *Гурлитт Л.* О воспитании: Пер. с нем. — СПб., 1911.
4. *Декроли О., Моншамп М.* Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр: Пер. с франц. Н. Б. Мчелидзе. — Париж, 1925.
5. *Дьюи Дж.* Школа и общество: Пер. с англ. — М., 1907.
6. Йена-план школа. Из опыта работы Йена-план школ в Нидерландах и Германии. — СПб., 1997.
7. *Кершенштейнер Г.* Основные вопросы школьной организации: Пер. с нем. — СПб., 1911.
8. *Кершенштейнер Г.* Избранные сочинения: Пер. с нем. / Под ред. М. М. Рубинштейна. — М., 1915.
9. *Лай А.* Школа действия: Пер. с нем. — СПб., 1914.
10. *Монтессори М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики: Пер. с итал. — М., 1913.
11. *Образцова О. Ю.* Философия и история образования: Метод. рекомендации для студентов. — Архангельск, 1999.
12. *Фрей В.* Сельские гимназии. Изображение и критика современной новой школы: Пер. с нем. — СПб., 1912.
13. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. — М., 1990.
14. *Штейнер Р.* Путь к посвящению или Как достигнуть высших миров. — М.; СПб., 1991.

18. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

Состояние педагогической науки в России на рубеже веков • Авторские концепции в экспериментальной педагогике • Развитие педагогических идей в теории свободного воспитания • Христианская педагогика • Исследования в области истории педагогики

Наиболее отличительной чертой развития педагогической науки в России на рубеже XIX—XX вв. было существование самых

разных течений в этой области. Впрочем, подобное явление можно проследить и в Западной Европе, и в Соединенных Штатах. По замечанию одного из историков педагогики того времени «Конец этого (т. е. XIX. — И. А.) века и начало нашего (XX. — И. А.) характеризуется прежде всего большим научным обоснованием прежних течений и эклектизмом (отсутствием оригинальности, заимствованием разных взглядов у разных течений), соединенным со стремлением согласовать, примирить разные прежние типы и направления...» [3, с. 289].

Подобное состояние педагогической науки, по крайней мере в России, было вызвано целым комплексом причин, как социально-экономических, так и связанных с наличием определенного числа «идеологий», распространенных в различных кругах образованного общества. Это и насущные потребности страны в реформировании системы народного образования; и поиски новых педагогических теорий, которые смогли бы обеспечить проведение такой реформы; и либерально-демократические ожидания значительной части общества; и доминирование позитивистских философских настроений с их безграничной верой в науку и прогресс. Все эти факторы, находившиеся в тесном взаимодействии, оказали серьезное влияние на развитие педагогической мысли в нашей стране на рубеже XIX—XX вв.

Тем не менее в российской педагогике рассматриваемого периода можно выделить по крайней мере два основных новаторских для своего времени течения, связанных с именами известных ученых и общественных деятелей, чьи педагогические концепции будут рассмотрены в этом разделе. К этим направлениям современники относили *экспериментальную педагогику* и теорию *свободного воспитания*, хотя помимо них в стране продолжали развиваться и «традиционные» направления педагогической науки, связанные с проблемами дидактики, организацией народных школ, совершенствованием нравственно-религиозного воспитания и т. п. Помимо этого у отдельных педагогов, в первую очередь С. Т. Шацкого, довольно отчетливо прослеживалось увлечение идеями «*трудовой школы*», хотя это педагогическое течение наиболее ярко проявилось уже после 1917 г.

Впрочем, почти все эти направления в России того времени не существовали в «чистом» виде. Примечательно, что в различных исследованиях одних и тех же российских педагогов конца XIX — начала XX в., особенно П. Ф. Каптерева, зачастую относили и относят к представителям различных педагогических течений. Это связано, в первую очередь, с тем фактом, что в их работах достаточно часто одновременно использовались различные подходы к проблемам воспитания и обучения, предпринимались попытки создать целостную педагогическую теорию, которая обосновывалась бы на

всех известных к тому времени научных данных и философских представлений о природе человека и его становлении как личности.

С другой стороны, и сами особенности мировоззрения тех или иных авторов в какой-то степени определяли их принадлежность к упомянутым выше основным течениям педагогики, существовавшим и развивавшимся в России на рубеже XIX—XX вв.

В последние годы к этим основным течениям в российской педагогике рассматриваемого периода часто добавляют еще одно, нашедшее отражение в творчестве религиозных философов, которые обратили особое внимание на проблемы воспитания человека в духе *христианско-православной антропологии*. К ним обычно относят Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, П. А. Флоренского, В. В. Зеньковского и, даже, В. В. Розанова. Нам это представляется не совсем правильным, хотя бы в связи с тем фактом, что большинство из них собственно педагогикой в дореволюционный период не занимались.

Но существует и более веская причина, по которой работы этих авторов невозможно отнести непосредственно к христианской, а тем более православной педагогике. Их философские воззрения (особенно до революции 1917 г.) чисто православными назвать трудно. Г. Флоровский позднее напишет об этих людях, что они приходили в церковь «не молиться, а мечтать». По замечанию, может быть излишне резкому, современного богослова иеромонаха Серафима (Роуза) «Николай Бердяев ни в какое нормальное время не считался бы православным христианином. Его можно было бы охарактеризовать как гностика-гуманиста» [1, с. 11].

В то же время в России конца XIX — начала XX в. достаточно быстро развивалась собственно *христианская педагогика*, которая стремилась воспитывать человека не «в духе христианско-православной антропологии» или «христианской нравственности» (как предлагал, например, П. Ф. Каптерев), а просто «во Христе». Среди священнослужителей того времени, оставивших обширное педагогическое наследие, достаточно назвать лишь имена святителя Феофана Затворника, св. Иоанна Кронштадского и архиепископа Харьковского Амвросия (Ключарева). В предлагаемом учебном пособии мы считаем необходимым особо остановиться на концепциях христианского воспитания детей, выдвинутых этими авторами, тем более, что в современных работах по истории российской педагогики о них упоминается крайне редко.

Но вернемся к *экспериментальной педагогике*. Под этим названием обычно подразумевается довольно мощное течение в педагогике, получившее свое научное обоснование во второй половине XIX столетия. Оно было достаточно тесно связано с экспериментальной психологией, столь популярной в то время. Сторонники этого направления педагогической науки предлагали рассматривать

личность и поведение ребенка как явления, обусловленные почти исключительно физиологическими и психическими процессами. Закономерности же протекания этих процессов они пытались осмыслить на основании данных различных экспериментов.

В России последней четверти XIX — начала XX в. экспериментальная педагогика в различных ее формах получила достаточно широкое развитие. К ее наиболее последовательным приверженцам можно отнести В. М. Бехтерева, А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского, отчасти П. Ф. Лесгафта и П. Ф. Каптерева и целый ряд других исследователей. Каждый из них внес свой вклад в развитие педагогической науки.

Владимир Михайлович Бехтерев (1857—1922) известен в первую очередь как выдающийся невропатолог и психиатр. Однако в своих работах немало внимания он уделял и обоснованию различных педагогических приемов, основываясь на изучении (в том числе экспериментальном) высшей нервной деятельности человека. Убежденный сторонник позитивистской философии, В. М. Бехтерев рассматривал процесс формирования личности человека как взаимодействие унаследованных качеств и реакций (рефлексов) на внешние воздействия, в том числе и специально направленные, т. е. воспитательные. Никакие иные факторы, в том числе и высшие силы, в этом процессе, по его мнению, не участвовали.

В первооснове всей педагогической концепции Бехтерева лежало положение, согласно которому «кроме самых основных, элементарных, проявлений нервно-психической сферы, относящихся собственно к рефлекторной ее деятельности, все остальные приобретения человеческой личности добываются путем постоянного упражнения и создания навыков, совокупность которых и составляет то, что называется воспитанием» [6*, с. 501]. Поведение человека, выработанное посредством «естественных упражнений» и «искусственно созданных навыков» он называл «совокупностью воспитанных рефлексов».

Исходя из такого понимания сущности воспитания, ученый полагал, что в его основе должен лежать научно-обоснованный психологический подход, выработанный путем проведения специализированных экспериментов. «Все данные опытов (т. е. полученные экспериментальным путем. — *И. А.*) говорят, что воспитание новых рефлексов и новых реакций вообще может быть достигнуто в весьма широких размерах, что вполне согласуется... (с тем. — *И. А.*), что личность человека создается путем воспитания, а не дана от природы», — писал В. М. Бехтерев [6*, с. 503]. Хотя он и не отрицал определенного воздействия на человека фактора наследственности, но ставил его значительно ниже воспитания.

Рассматривая педагогику в целом, В. М. Бехтерев проводил достаточно четкую границу между собственно воспитанием и обра-

зованием. Второе, по его мнению, — это только количественное накопление определенной суммы знаний, «увеличение эрудиции». Воспитание же играет значительно большую роль в формировании человеческой личности. Оно, во-первых, развивает ум человека, его стиль мышления, вырабатывает способности к анализу и синтезу. Во-вторых, воспитание «облагораживает чувства человека», способствует подавлению эгоистических инстинктов. И, в-третьих, огромную роль играет воспитание воли, ее укрепление, что позволяет выработать у ребенка, в первую очередь, «навыки к систематической работе». Исходя из этих трех составляющих воспитания, В. М. Бехтерев определял его главную задачу следующим образом: сформировать «интеллигентную и деятельную личность в лучшем смысле этого слова» [6*, с. 504].

Опираясь на данные психологической науки своего времени, Бехтерев полагал, что воспитание ребенка надо начинать с самого его рождения, причем не только физическое, но и в отношении «нервно-психической деятельности». Он повторял весьма популярное в психологии второй половины XIX в. положение, согласно которому правильное физическое развитие человека является залогом хорошей работы его головного мозга и нервной системы в целом. Кроме того, быстрому проявлению мыслительных способностей весьма способствует предоставление ребенку возможности получать разнообразные впечатления.

Помимо развития мышления, необходимо с первых лет жизни ребенка воспитывать у него «нравственные чувства», поскольку в этом возрасте чувства ребенка подвержены наибольшему внешнему воздействию. В. М. Бехтерев настолько верил во всемогущество воспитания, что призывал полностью отказаться от любых видов наказаний и даже принуждений. Вместе с тем он полагал, что это возможно только при условии «правильного» (т. е. научно обоснованного и экспериментально подтвержденного) воспитания. Однако в реальной жизни ребенок может постоянно испытывать разного рода негативные воздействия: «дурное влияние необразованных нянь»; чтение низкопробной литературы, в том числе и детской (здесь Бехтерев, несмотря на свои либеральные убеждения, настаивал на жесточайшей цензуре); «растлевающее» действие улицы, особенно в крупных городах.

Впрочем, как и многие его современники, Бехтерев видел выход из этого положения не столько в выработке педагогических приемов, сколько в общественных преобразованиях. Он полагал, что неправильное воспитание и различные дурные влияния на детей вызваны (если только они не больны психически), в первую очередь, социальными причинами: нищетой, распадом семей в крупных городах и, как следствие, беспризорностью. Общество обязано обратить на это внимание и принять «неотложные меры», т. е.

создавать разного рода учебные заведения и приюты, проводить мероприятия по оказанию социальной помощи и т. п.

Важную роль в деле воспитания ребенка, по мнению В. М. Бехтерева, призвана играть школа. Именно здесь осуществляется социальное воспитание, у детей вырабатывается воля и привычка к систематическому труду, им прививаются лучшие нравственные идеалы.

Другим видным представителем экспериментальной педагогики в России рубежа XIX—XX вв. был **Александр Петрович Нечаев** (1875—1943). В целом на проблему формирования человеческой личности он придерживался взглядов, близких к позиции В. М. Бехтерева. Нечаев полагал, что в основе личности лежит совокупность психических процессов, во многом поддающаяся научному объяснению на основе специализированных психологических экспериментов.

С этих позиций А. П. Нечаев постарался обосновать основные дидактические принципы, что нашло отражение в его книге «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901), выдержавшей до революции три переиздания. Сам Нечаев полагал, что путем проведения различных экспериментов, связанных с определением «количественной нормы умственной работы учащихся», степени их утомляемости, скорости заучивания, качества воспроизведения учебного материала и т. п., ему удастся выработать оптимальные методические приемы обучения. Кстати, он отстаивал свой приоритет в этой области, замечая, что его работы появились ранее, чем статьи по экспериментальной педагогике известного германского ученого В. Лая.

Впрочем, несмотря на обилие таблиц и графиков, полученных в результате обследования учащихся, Нечаев был вынужден отметить, что качество обучения зависит не только от дидактических приемов, но и от индивидуальных свойств педагога, которые трудно в каждом конкретном случае изучить с позиций экспериментальной психологии.

Некоторые идеи экспериментальной педагогики, особенно в области физического воспитания, разделялись выдающимся российским медиком и педагогом **Петром Францевичем Лесгафтом** (1837—1909). Основной педагогической заслугой П. Ф. Лесгафта являются, конечно, труды по школьной гигиене и физическому «образованию» детей школьного возраста. Как и многие его современники, начинавшие свою научную деятельность в либеральные 60-е гг. XIX в., Лесгафт обладал безграничной верой в естественные науки и пытался объяснить многие антропологические вопросы с чисто биологических позиций.

Физическое воспитание не случайно привлекло внимание этого ученого. Интерес к физическому развитию был очень тесно свя-

зан с общим мировосприятием П. Ф. Лесгафта. Он полагал, что гармоническое развитие личности, в том числе интеллектуальное и волевое, невозможно при недостаточном развитии физических органов человека, которые в конечном счете и определяют нормальное функционирование человеческого организма, включая головной мозг.

Свою концепцию физического воспитания детей П. Ф. Лесгафт изложил в книге «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста», первая часть которой была опубликована в 1888 г., а вторая — в 1901 г. Автор утверждал, что «умственная и физическая деятельность должны быть в полном соответствии между собой, ибо только тогда будут существовать все условия для более точного сознательного разъединения и сравнения между собою как всех получаемых представлений, так и действий» [2, с. 234]. Таким образом, по его мнению, правильное психическое развитие человека невозможно без его физического развития, на которое следует обращать особое внимание.

П. Ф. Лесгафт, правда, упоминал о том, что существуют люди, хотя и обладающие высоким интеллектом, но физически больные и слабые. Но и в этом случае «мысль и понимание могут быть, но не будет надлежащей энергии для последовательной проверки идей и настойчивого проведения и применения их на практике» (там же). Таким образом, как считал автор, пренебрежение физическим развитием отразится если не на развитии ума, то на развитии воли. Даже главную задачу физического воспитания Лесгафт видел в «содействии ограничению произвола в действиях молодого человека» [2, с. 241], т. е. опять же в выработке у него волевых качеств посредством физических упражнений. Вторым последствием правильного физического развития человека должно было стать умение методически правильно и без особого утомления выполнять различные виды ручных работ.

Однако главная заслуга этого педагога и медика состоит не в объяснениях необходимости физической подготовки, а в методике ее проведения, основанной на многочисленных экспериментах, проведенных автором в лабораторных условиях. Так, П. Ф. Лесгафт во второй части упоминавшейся работы предлагал начинать занятия физкультурой (этот современный термин им не употреблялся) с простейших движений, постепенно их усложняя с целью работы все большего числа мышц. Примечательно, что автор прямо запрещал преподавателям показывать какое-либо упражнение, разрешалось лишь описывать его словами. Таким способом Лесгафт предполагал развивать мыслительную деятельность детей, совмещая физическое развитие с умственным. Также запрещалось при проведении физических занятий отдавать приказы, поскольку, по его мнению, это сковывало развитие у детей инициативы.

Помимо этого Лесгафт был ярким противником сочетания подготовки физической с подготовкой военной, причем это делалось не из антимилитаристских, а исключительно из педагогических побуждений. Военная подготовка предусматривает мгновенное исполнение приказов без их обдумывания; школа же, даже при проведении физической подготовки, должна, в первую очередь, «давать возможность развитию нравственного характера лица, а не требовать массовых, стадных действий» [2, с. 249].

Лесгафт при разработке физических упражнений предлагал ориентироваться, главным образом, на упражнения естественные, «применяемые в жизни» и отказаться от искусственных упражнений, особенно если они связаны с развлечениями. Также, по его мнению, надо очень осторожно подходить к использованию гимнастических снарядов и тренажеров: следовало предварительно оценить, какие именно группы мышц они развивают и не пойдет ли такое развитие во вред другим мышцам, что может привести к нарушению гармонии человеческого тела.

Достаточно близко к экспериментальному течению в отечественной педагогике стоял видный ученый-педагог **Петр Федорович Каптерев** (1849—1922). Впрочем, его научные интересы не ограничивались лишь этой областью. Каптерев в полном виде, целостно охватил педагогическое знание, включая физиологическую, психологическую, философскую, историческую и собственно педагогическую сферы [29*, с. 242]. И действительно, многочисленные научные работы П. Ф. Каптерева посвящены самым разнообразным областям педагогики. Но в основе их лежала философия позитивизма и попытки представить человеческую личность, в первую очередь, как совокупность различных психических процессов. Не даром первая фундаментальная работа Каптерева по педагогике, впоследствии дважды переиздававшаяся, носила название «Педагогическая психология».

Исходя из положений экспериментальной психологии, Каптерев рассматривал воспитание и обучение как последовательное развитие у ребенка: во-первых, органов чувств (как инструментов для восприятия внешней действительности); во-вторых, способности к «наблюдению», под которым автор понимал не только восприятие явлений, но и их первичное осмысление. Затем должно было проводиться собственно воспитание и обучение, включавшие в себя ознакомление с внешним миром. Однако этот процесс должен был быть направлен не столько на усвоение какого-либо объема информации, сколько на развитие способностей познавать и осмысливать мир самостоятельно.

Что же касается нравственного воспитания, то здесь Каптерев, вполне в традициях позитивизма, призывал воспитывать у ребенка приверженность к двум главным приоритетам: Добру и Красо-

те, а также формировать из него убежденного «борца» за культурные ценности.

На основе этих психолого-педагогических положений П. Ф. Каптеревым была предложена целостная концепция семейного и дошкольного воспитания, нашедшая отражение в ряде его книг, часть которых вошла в многотомную «Педагогическую энциклопедию семейного воспитания и обучения», вышедшую в России с 1898 г.

Не меньшее внимание этот выдающийся педагог уделял и школьному образованию. Каптерев предложил новое научное понятие «педагогический процесс», получившее впоследствии широкое распространение в отечественной научной литературе. Наиболее полное отражение идеи П. Ф. Каптерева относительно школьной педагогики нашли в его фундаментальной работе «Дидактические очерки. Теория образования», опубликованной в 1883 г. и впоследствии неоднократно переиздававшейся при жизни автора. В этой книге впервые в отечественной педагогической науке была предложена целостная теория общего образования, базировавшаяся на новейших для своего времени данных различных наук, в первую очередь психологии.

Представляют определенный интерес идеи П. Ф. Каптерева в сфере трудового воспитания. Напомним, что на рубеже XIX—XX вв. на Западе пользовались большой популярностью педагогические работы Дж. Дьюи и Г. Кершенштейнера, посвященные трудовой школе. Оба эти автора отрицали «книжную школу» и агитировали за внедрение в образовательный процесс ручного труда, хотя и исходили из разного понимания его главных задач. Дьюи видел здесь прежде всего приучение детей к самостоятельности и деловой активности, а Кершенштейнер — подготовку грамотных работников и развитие у детей умения жить в обществе.

П. Ф. Каптерев, напротив, полагал, что «утилитаризм и мастеровщина» в школе еще вредней, чем «мертвая книжность». Поэтому, признавая для школы пользу и необходимость ручного труда, он, прежде всего, видел в такой работе средство к физическому совершенствованию человека, приобретению навыков к скоординированной работе всего тела, что более полезно для младших школьников, чем для старшекласников. Ручной труд лишь в том случае приобретает педагогическую ценность, если он, с точки зрения П. Ф. Каптерева, тесно связан с мыслительным процессом и способствует умственному развитию ребенка, а не является педагогической самоцелью.

Среди дореволюционных российских педагогов П. Ф. Каптерев, в силу разносторонности своих педагогических интересов и стремления к созданию целостной педагогической теории, охватывающей все сферы воспитания и образования, может быть поставлен в один ряд разве лишь с К. Д. Ушинским.

Что касается *свободного воспитания*, то к концу XIX в. в отечественной педагогике это течение наиболее ярко было представлено в теоретических работах и практической деятельности К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого. Педагогические упражнения Л. Н. Толстого в этой области относятся прежде всего к 60-м гг. XIX в. и поэтому в настоящем разделе не рассматриваются. Однако главная его педагогическая идея, согласно которой дети изначально совершенны и нуждаются лишь в развитии своих естественных способностей, присутствовала в отечественной теории свободного воспитания и в последующие годы.

Константин Николаевич Вентцель (1857—1947) был наиболее последовательным, после Л. Н. Толстого, российским педагогом, который абсолютизировал идеи свободного воспитания и пытался воплотить их на практике. Как известно, в основе свободного воспитания лежало уважение к личности ребенка, отказ от любых видов принуждения и стремление построить весь педагогический процесс в соответствии с индивидуальными запросами самого ребенка. Эта позиция отражалась прежде всего в философии Ж. Ж. Руссо, однако стремление поставить индивидуальную человеческую личность (в том числе и личность ребенка) в центр всего мироздания было присуще и ряду другим мыслителям. По утверждению ряда авторов, идеи свободного воспитания получили свое обоснование в философии Г. Спенсера и, отчасти, Ф. Ницше (по крайней мере, Э. Кей оценивала некоторые высказывания последнего очень высоко, а Вентцель называл работы Кей основополагающими трудами по воспитанию). Отдельные положения их учений присутствовали и в педагогических высказываниях самого К. Н. Вентцеля.

Им был выдвинут ряд взаимозависимых принципов воспитания: самоценность личности, самоценность детства, природосообразность (имелись в виду особенности «природы» ребенка) воспитания, признание права учителя самостоятельно вырабатывать методику занятий в зависимости от особенностей учащихся и т. п. В результате этих принципов должна была самостоятельно сформироваться индивидуальная личность ребенка, не зависящая от каких-либо внешних целенаправленных воздействий. Отсюда вытекали некоторые особенности педагогики свободного воспитания, которые пропагандировал Вентцель: отделение школы от государства (поскольку для государства требуется воспитание молодежи по заранее известным образцам), отказ от оценок и экзаменов, предоставление учащимся права выбора уроков, методов их проведения и учителей и даже непосещения школы и ухода ребенка из семьи. По мнению К. Н. Вентцеля, использование всех этих приемов и соблюдение всех прав ребенка должно было способствовать становлению вполне свободной и независимой от внеш-

них негативных влияний личности, в которой смогли бы проявиться все лучшие качества, изначально присущие человеку.

Попытка воплотить эти замыслы на практике была предпринята Вентцелем в 1907 г. в Москве, когда он и его единомышленники преобразовали одно из частных воспитательных заведений в Дом свободного ребенка, предназначенный для детей в возрасте 5—10 лет. Систематические уроки здесь отсутствовали, с детьми занимались родители и педагоги-энтузиасты, а обучение грамоте и счету должно было происходить по желанию самих детей в процессе физического труда. Судьба Дома свободного ребенка оказалась схожей с судьбой Яснополянской школы Л. Н. Толстого. Без организованного обучения и воспитания дети проводили время в праздности и «необузданном своеволии», а попытки педагогов организовать систематические занятия ограничивались боязнью в чем-то ущемить волю ребенка и нарушить чистоту эксперимента. Через два года это заведение вынуждено было объявить о своем закрытии.

Конечно, не следует думать, что теории свободного воспитания были присущи лишь одни недостатки. Такие ее принципы, как уважение личности ребенка, стремление привлечь его к творческому труду и учитывать все возрастные особенности, нашли свое применение и в других направлениях педагогики. Однако попытки довести свободу в образовании до абсурда и фактически даже отказаться учитывать особенности мышления детей по сравнению со взрослыми (в «Декларации прав ребенка» 1917 г. К. Н. Вентцель настаивал на предоставлении детям равных прав и свобод со взрослыми, в том числе и политических), абсолютизация прав детей и отказ признавать за ними какие-либо обязанности, — все это оставалось лишь умозрениями, а попытки воплотить такие идеи на практике рано или поздно заканчивались провалом. И кажется вполне логичным, что в конце концов К. Н. Вентцель пришел к квазипантеистической и полуокультурной идее «космической» педагогики.

Некоторые, наиболее крайние положения педагогики свободного воспитания были подвергнуты довольно резкой критике уже со стороны П. Ф. Каптерева и С. И. Гессена, другие же ее принципы, прежде всего природосообразности воспитания и предоставления детям возможности творческого труда, получили развитие в работах многих отечественных педагогов XX столетия.

В конце XIX — начале XX в. в России продолжала развиваться и *христианская педагогика*. Одним из самых выдающихся православных наставников в те годы был Иоанн Ильич Сергиев, более известный как **св. Иоанн Кронштадский** (1829—1908). Он был протоиереем Кронштадского собора, много занимался организацией благотворительности и около 25 лет прослужил законоучителем в

Кронштадской гимназии. Часто в Иоанне видели лишь практического пастыря, благотворителя и педагога.

Но, хотя он и не создал собственной богословской системы, в его проповедях и книгах значительно ярче, чем у других авторов, проявлялись не только религиозные устремления души, но и ее встреча с Богом. Иоанн Кронштадский через свой духовный опыт отрицал те моралистические тенденции, которые получили столь широкое распространение в российском образованном обществе рубежа веков. Более того, он преодолел богословский гуманизм и психологизм, укрепившийся в русском религиозном сознании в XIX столетии. Может быть именно поэтому Иоанн не пользовался любовью либеральной интеллигенции, зато был весьма чтим в народе.

Для учеников гимназии Иоанн Кронштадский был прежде всего пастырем и на таком понимании задач преподавателя Закона Божьего он строил свою систему воспитания. Он был убежден, что, укрепив учеников в христианской вере, можно справиться и со всеми остальными педагогическими проблемами. Решение же частных задач педагогики в отрыве от главной, напротив, зачастую приводит к негативным последствиям. «Что мы хотим сделать из наших юношей? — спрашивал священник, — Всезнающих или многознающих ученых мужей?.. Слишком этого недостаточно: можно и весьма много знать... и в то же время быть негодным человеком и вредным членом общества» [4, с. 101]. Под главной задачей педагогики Иоанн понимал воспитание глубоко верующих христиан.

Многие современники свидетельствовали, что среди учеников Иоанна почти не было неуспевающих. Даже самых «трудных» детей ему удавалось сделать прилежными не только по Закону Божьему, но и по другим предметам. Достигалось это не только проповедью и личными беседами. Иоанн огромное значение придавал собственной молитве ученика, которая помогала создать особый душевный настрой и благодаря этому добиваться успехов в учении. Еще большее место в христианском воспитании играла литургия, которая для православных верующих никогда не была обрядом, но являлась реальностью, живой встречей с Богом. Недаром Иоанн Кронштадский всегда говорил о необходимости частого причащения детей.

Не отрицал он и необходимости наказаний. Иногда Иоанн выступал даже за исключение кого-либо из учеников из гимназии. Но это бывало лишь в том случае, если этот ученик не просто совершал личный проступок, но оказывал дурное влияние на своих одноклассников.

Как уже отмечалось, среди работ Иоанна Кронштадского не было специальных книг по педагогике. Поступая согласно старой

христианской традиции, он в своей деятельности по воспитанию учащихся и вообще «жизнью во Христе» служил скорее живым примером другим учителям, чем теоретиком педагогики или организатором учебных заведений.

По иному действовал другой священнослужитель, также внесший во второй половине XIX в. значительный вклад в развитие православной педагогики — **архиепископ Харьковский Амвросий** (Ключарев) (1820—1901). Он был учеником святителя Филарета (Дроздова), митрополита Московского, много занимался организацией церковно-приходских школ, а в ряде проповедей и статей предложил, как бы сказали в наши дни, целостную систему православного воспитания детей, основанную на учениях Отцов Церкви.

В основе педагогической концепции архиепископа Амвросия лежали три главных принципа:

1. Основное начало человеческой нравственности есть вера в Бога (а не только следование христианским заповедям в повседневной жизни, как полагало большинство светских либеральных педагогов того времени). Этой вере детей необходимо обучать с раннего возраста: в первую очередь, на примере добродетельной жизни родителей. Заметим, что христианство — единственная мировая религия, которая не только утверждает необходимость подчинения родительской воле, но и налагает обязанности уважения личности ребенка на самих родителей. В Новом Завете прямо сказано, что отцы не должны «раздражать» своих детей.

2. «Раскрытие совести». В христианской педагогике предполагается не только обучение разным нормам поведения и «нравственным ценностям», но, в первую очередь, создание у ребенка особого душевного настроения, при котором он испытывает радость от совершения добрых дел и страдание от греховных поступков. Подобные страдания и боязнь их испытать и называются в богословии «Страхом Божиим», который должен внушаться ребенку родителями и воспитателями. Достигается такое состояние души учащим в литургии, молитвами и беседами.

3. «Принуждение к добру». Для совершения добрых дел и воздержания от греха недостаточно бывает одного желания, но требуется некоторое внутреннее усилие. Это подразумевает воспитание у ребенка твердой воли, выдержки, духовной бодрости и, кроме всего этого, принуждения себя к добру. Такое принуждение необходимо потому, что с точки зрения христианской антропологии, препятствий к деланию добра больше внутри человека, чем вне его. Волю у ребенка следует вырабатывать путем духовных упражнений, которые, по мнению автора, стали подвергаться нареканиям со стороны образованной, но мало религиозной и «гуманистически» настроенной интеллигенции. Под духовными упражне-

ниями здесь понималось, прежде всего, участие в богослужении, молитва и самоограничения (соблюдение поста, неприхотливость в пище, следование распорядку дня и т. п.).

При отказе от подобных «суровых» духовных упражнений может наступить «расслабление нравственности» и, как следствие, совершение разного рода неблагоприятных поступков. В случае необходимости ребенка следует принуждать к послушанию. (Иначе, по выражению Иоанна Златоуста, из детей, особенно мальчиков, вырастут «жеребцы необузданные» или слабовольные ко греху люди). В этом и состояло христианское «авторитарное» воспитание в отличие от мирского, в первую очередь «свободного», способного привести к самым печальным последствиям.

Впоследствии некоторые положения православной концепции воспитания получили развитие в трудах российских педагогов-эмигрантов.

На рубеже XIX—XX вв. в России был создан ряд фундаментальных работ по истории отечественной педагогики. Среди их авторов, прежде всего, нужно назвать таких ученых, как М. И. Демков, П. Ф. Каптерев и А. П. Медведков. Работы первых двух авторов были задуманы как целостные фундаментальные исследования и имели одинаковое название — «История русской педагогики». Необходимо заметить, что в конце XIX столетия в России под «педагогикой» понимали в первую очередь дидактику; а то, что в наши дни называется «педагогикой», обозначали термином «педагогия».

Работа М. И. Демкова состояла из трех частей: первая вышла в 1895 г., а последняя — в 1909 г. В изложении материала автор в определенной степени следовал исторической традиции Л. Н. Модзалевского. Книги его охватывали развитие педагогических теорий и становление системы народного образования со времен Древней Руси по XIX в., носили по преимуществу описательный характер по отдельным персоналиям и содержали достаточно много интересного фактического материала, особенно в отношении воспитания и образования в России в XVIII в.

Несколько по иному подошел к проблемам истории педагогики П. Ф. Каптерев, книга которого была опубликована одновременно с последней частью «Истории русской педагогики» Демкова — в 1909 г. Он рассматривал развитие воспитания и образования в нашей стране прежде всего с социальных позиций, видя за ним интересы различных социальных групп и всего общества в целом. Автор выделял три основных этапа становления отечественной педагогики и системы народного просвещения: церковный (до Петра I); государственный (до второй половины XIX в.) и общественный. Именно «общественная» педагогика, как наиболее полно отражающая интересы всего народа, по мнению Каптерева

ва, была наиболее прогрессивной и сулила всяческие успехи в будущем. В целом подобный подход к истории образования носил ограниченный характер, хотя исследование Каптерева представляет определенный интерес в отношении изучения истории педагогической мысли в России и связи ее с практикой народного просвещения.

Особое место в исследовании истории педагогики принадлежит А. П. Медведкову. Две его книги: «Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении» (2-е издание 1914 г.) и «Краткая история русской педагогики в культурно-историческом освещении» (1916) представляли собой в отечественной науке принципиально новый подход к исследованиям истории педагогики — культурологический. Как писал сам автор: «История педагогики стоит в самой тесной связи, помимо всеобщей истории, главным образом с историей культуры и с историей философии, ибо теории воспитания очень часто и в целях и в средствах определяются философией... а многие выдающиеся философы были и крупными педагогами» [3, с. 5]. В своих работах Медведков обосновал и проследил эту связь, показав общемировоззренческие и культурологические предпосылки возникновения и развития различных педагогических концепций. Его книги в какой-то степени опередили свое время и не утратили актуальности и в наши дни.

Новый этап развития российской педагогики наступил после 1917 г. Некоторые из прежних ее деятелей практически отошли от работы, другие отправились в эмиграцию, а многие остались в Советской России и попытались продолжить свою педагогическую деятельность, обеспечив, хотя и в небольшой степени, преемственность отечественной педагогической традиции.

В. М. Бехтерев

Вопросы общественного воспитания

Отрывок

...Многие не отдают себе даже ясного отчета в том, какое значение в жизни человека имеет воспитание, и наивно воображают, что человеческая личность предуготовляется от природы и то, что называется воспитанием, сводится лишь к приобретению некоторых внешних особенностей человеческой личности — манеры держаться, внешних форм обращения с другими и т. п.

В среде высших классов населения, и особенно в среде аристократической, эта внешняя сторона человеческой личности играет такую роль, что все воспитание почти отождествляется с известной дрессировкой в

манере держать себя в обществе, умении говорить, когда нужно, развязно, когда нужно — сдержанно и строго учтиво и т. п.

Поэтому, когда общество доросло до того, что стало отвергать значение этого внешнего лоска в человеке, то естественно стали оставлять в пренебрежении и все вообще воспитание, забыв, что воспитание состоит не в достижении умения держать себя в обществе, а в приобретении навыков вообще, следовательно, навыков в сфере чувств, ума и воли, говоря языком субъективной психологии.

Вследствие этого необходимо прежде всего оттенить тот факт, что, кроме самых основных, элементарных проявлений нервно-психической сферы, относящихся собственно к рефлекторной ее деятельности, все остальные приобретения человеческой личности добываются путем постоянного упражнения и создания навыков, совокупность которых и составляет то, что называется воспитанием. В сущности процесс воспитания представляет собой как бы дальнейшие наслоения нервно-психических процессов на почве более элементарных или обыкновенных рефлексов. Эти дальнейшие наслоения выражаются развитием более высших рефлексов, которые в общей своей совокупности могут быть названы воспитанными рефлексами. Человек, получивший воспитание, имеет, таким образом, как бы две природы — одна приобретается как унаследованная часть его организации от предков и образует собой ряд прирожденных и наследственных рефлексов, другая же приобретается путем естественного упражнения и искусственного создания навыков и образует совокупность воспитанных рефлексов.

В сложной деятельности человека не всегда легко разграничить эти две стороны его организации — прирожденную, или наследственную, и приобретенную благодаря естественному или искусственному воспитанию, но такое разграничение тем не менее возможно и необходимо.

Первая сторона организации, которую ради простоты можно бы назвать наследственной, состоит из такого порядка явлений, который направлен главным образом к обеспечению личного существования при посредстве относительно простых, или так называемых обыкновенных, рефлексов наступательного или оборонительного характера, тогда как вторая приобретенная сторона организации состоит из более сложных проявлений нервно-психической деятельности как личного, так и общественного характера.

Нетрудно видеть отсюда, что человек, как социальная единица, является продуктом воспитания, а не является результатом прирожденных или наследственных условий.

Те случаи, когда человек был от первых дней своего существования оставлен без всякого воспитания, как было с известным Гансом Гаспаром, показывают, что сама природа не обеспечивает человеку ни дара слова, ни даже правильной способности передвигаться, оставляя его в буквальном смысле слова существом беспомощным в условиях окружающей его действительности.

Такие примеры наглядно показывают, что собственно значит в жизни человека воспитание. Они говорят нам, что человеческая личность есть продукт воспитания, так как без воспитания человек остается на степени жалкого животного, не могущего себе даже обеспечить собственной жизни.

Современная наука дает нам и другое наглядное доказательство, какое значение в жизни человека могут играть приобретенные путем воспитания навыки. Это доказательство мы имеем в искусственном развитии и воспитании путем упражнения особых двигательных реакций. Достаточно человеку, как это производилось в нашей лаборатории, несколько раз сочетать данное внешнее впечатление, хотя бы, например, световое, цветное или звуковое, с определенным раздражением, вызывающим обыкновенный рефлекс, например, хотя бы рефлекс отдергивания ноги, получающийся от всякого резкого кожного раздражения, чтобы затем этот же самый рефлекс отдергивания ноги возникал уже от простого светового, цветного или звукового впечатления.

Получается, таким образом, вполне новый воспитанный рефлекс, который по его природе мы называем сочетательным двигательным рефлексом. <...>

Вряд ли нужно говорить, что и в сфере речевого аппарата мы встречаемся с аналогичными явлениями.

Как легко видеть, точный научный эксперимент в настоящее время наглядно показывает значение в нервно-психической деятельности навыков, из которых, как мы говорили, собственно, и состоит воспитание.

При этом все данные опытов говорят, что воспитание новых рефлексов и новых реакций вообще может быть достигнуто в весьма широких размерах, что вполне согласуется с ранее высказанным положением, что личность человека создается путем воспитания, а не дана от природы.

Не подлежит, конечно, сомнению, что наследственная природа организма имеет огромное значение по отношению к эволюции человеческой личности, и нельзя допустить, чтобы задатки, получаемые от природы, или та совокупность анатомо-физиологических условий, которая известна под общим названием организации, не имели крайне важного и существенного значения по отношению к развитию нервно-психической сферы человека, но можно ли вследствие этого умалять значение воспитания в сложении человеческой личности.

Если животные путем так называемой дрессировки могут быть приучены к человеческому обиходу и могут поражать нас результатами своего воспитания, которые часто направляются в умелых руках вопреки даже природному их влечению, то можно ли сомневаться в том, что человек с его богатыми от природы задатками должен служить особенно благоприятным объектом воспитания.

Привычка — «вторая натура» человека, и воспитание, которое состоит в приобретении навыков именно и дает нам эту вторую природу, без которой человек при всей своей образованности может оказаться в лучшем случае бесплодным существом и общественным «пустоцветом», в худшем же случае

окажется эгоистичным существом, представляющим собой не только лишнего, но и вредного, а иногда даже и опасного члена общества. <...>

Если образование направлено к умножению человеческих познаний и, следовательно, к увеличению эрудиции, то воспитание развивает ум человека, приучая его к синтезу и анализу, оно служит к облагораживанию душевных чувств и к созданию и укреплению его воли. Отсюда понятно, что как бы ни был образован человек, но если его ум не отличается известной гибкостью, если чувства его остались на ступени грубого эгоизма, если он, наконец, окажется лишенным в известной мере и воли, то все его образование с точки зрения общественной пользы будет простым балластом, ничуть не более. Если, с другой стороны, человек с образованием получает в течение своего развития несоответственное направление чувств и воли, то его образование может сделаться лишь средством или орудием к удовлетворению личных страстей и в этом смысле послужит только к тому, чтобы создать вредного члена нашего общества.

Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Сост. И.А.Соловков, Г.Н.Волков, С.Ф.Егоров, А.Н.Копылов. — М., 1990. — С. 501—504.

А. П. Нечаев

I. К вопросу о количественной норме умственной работы учащихся

Определение нормального количества часов работы в течение учебного дня чрезвычайно трудно. При обсуждении этого вопроса приходится принимать во внимание множество самых разнообразных обстоятельств, которые далеко не всегда поддаются точному исследованию.

Психологи прочно установили тесную зависимость между психическим и физиологическим утомлением, а физиологи давно уже выяснили, какое важное значение в деле восстановления органических сил имеет сон. Поэтому первым условием при определении нормы ежедневной умственной работы является требование, чтобы вследствие чрезмерного количества рабочих часов не уменьшалось необходимое количества сна. Это требование стало теперь такой элементарной истиной, что вошло во все учебники школьной гигиены. Разумеется, педагоги должны всегда иметь его в виду, тем более, что в действительности постоянно приходится наталкиваться на его нарушение. Однако при определении нормального количества ежедневных учебных часов невозможно руководствоваться одним только этим требованием. В самом деле, предположим, что нам удалось в точности установить количество сна, необходимого для ученика известного возраста. Что же дальше? Ведь не может же школа требовать, чтобы за вычетом времени сна, ученик непрестанно умственно работал. И вот создаются разные «нормальные планы» ученической рабо-

ты, по которым то признается справедливым взять у школьника для обязательной работы только половину его дня, то отбирается решительно все время, за исключением немногих часов на еду, хождение в школу и паузы между уроками.

Уже одно разнообразие этих планов должно наводить на мысль о шаткости оснований, на которых они покоятся. И действительно, стоит только поглубже взглянуть в сущность поставленного вопроса, чтобы понять всю трудность его решения. ...При определении нормального количества ежедневной ученической работы, мы должны исследовать отношение между тем состоянием утомления, которое мы признали нормальным, и средним количеством соответствующего ему труда. Но как это сделать? Метод опроса самих учащихся или их родителей и воспитателей нельзя считать надежным. <...>

Для того, чтобы точно вычислить среднее количество умственной работы, которую при тех или иных условиях обыкновенно исполняет или может исполнить ученик, необходимы продолжительные наблюдения над учащимся при постоянной совместной работе с ним. <...>

До сих пор, однако, точных наблюдений в данном направлении не было сделано... Поэтому я считаю бесполезным привести здесь результаты собственных наблюдений над самим собой.

Предварительно скажу несколько слов о способах этих наблюдений и тех условиях, в которых они происходили.

Ближайшей моей целью было — определить среднее количество часов собственной нормальной работы, выяснив, насколько возможно, зависимость колебаний ежедневного числа рабочих часов от продолжительности сна, движения и места данного дня во всем рабочем периоде.

Границей нормального количества умственной работы для данного дня я считал наступление такого состояния усталости, которое сопровождается характерным чувством пресыщения трудом. Это состояние иначе можно охарактеризовать как вялость мысли, неодолимую лень, полное падение интереса к делу. В некоторых случаях оно сопровождается наступлением сонливости, тяжестью в голове и подергивание личных (т. е. лицевых. — И. А.) мускулов. Иногда это состояние проходит от небольшой прогулки, непродолжительного сна, приема пищи или перемены занятий, причем почти всегда, при некотором внимании к себе, возможно определить, каким способом следует в данную минуту вести борьбу с утомлением.

Задавшись целью установить нормальное количество собственной ежедневной умственной работы, я решил каждый день работать до наступления состояния «пресыщения» трудом, после чего сейчас же принимать меры к устранению усталости и не браться снова за работу, пока не явится желание или возобновить прежний труд, или заняться чем-либо другим. <...>

Главнейшие результаты моей работы заключаются в следующем:

Среднее количество всей умственной работы в обыкновенный недельный день составляет для меня около шести с половиной часов, причем на трудную умственную работу приходится четыре часа с четвертью. При этом в отдельные дни общее количество умственной работы колебалось между тремя и девятью часами, а количество трудной работы — между часом с половиной и восемью. ...Нормой для меня является 37,5 часов напряженной умственной работы в неделю. <...>

Несомненно, что в результатах наблюдений, произведенных мною над самим собою, не все можно считать имеющим общее значение. Многое должно быть отнесено за счет моей индивидуальности. Тем не менее с первого взгляда вполне естественно предположить, что под индивидуальной оболочкой данных результатов скрываются некоторые общие законы.

В русских гимназиях в старших классах число недельных уроков доходит до 30, а нормальным временем для приготовления уроков ... считается период до 3-х часов ежедневно. Следовательно, у нас нормой ученической работы официально признается приблизительно около 46 часов в неделю или около 8 часов ежедневно.

Можно ли считать это количество часов нормальным? Мы видим, что решение подобного рода вопроса зависит от качества работы. Если допустить, что школа требует в среднем от каждого ученика восьмичасовой ежедневной напряженной умственной работы, то это требование, во всяком случае, надо признать чрезмерным. Насколько не были бы благоприятны внешние условия работы (паузы, чередование учебных предметов, сон, движение), все-таки это количество значительно превышает ту сумму напряженного ежедневного труда, после которой, по моим наблюдениям, даже у взрослого человека при самых лучших внешних условиях и при занятии любимым предметом наступает чувство пресыщения трудом или, другими словами, полное падение интереса, без которого немислимо успешное изучение предмета.

Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. — Пг., 1917. — С. 3—20.

П. Ф. Лесгафт

Руководство по физическому образованию детей школьного возраста

Отрывок

...Как при изучении каждого предмета приходится начинать с элементов, так и при руководстве физическим образованием приходится начинать с тех элементов движений, из которых слагаются все наши действия.

Необходимо уметь сознательно производить каждое из этих действий (азбуку физических упражнений). Азбука эта отличается только тем, что она проще азбуки нашей речи; движения существуют только вокруг трех осей, лежащих в трех плоскостях, перпендикулярных друг другу, и вокруг промежуточных осей. Движения эти состоят из сгибаний и разгибаний — вокруг поперечной оси, отведений и приведений — вокруг переднезадней оси, поворотов наружу и внутрь — вокруг вертикальной оси и круговых движений — вокруг промежуточных осей. Первыми двумя формами движений проявляется, главным образом, сила во всех частях тела, а последними двумя формами движений — ловкость. ... Необходимо только помнить, что каждая азбука легко утомляет или, как говорят обыкновенно, скучна. Каждое однообразное действие быстро утомляет, так как оно требует относительно большей траты в ограниченной части аппарата (мышечного. — И. А.). ...Поэтому необходимо не останавливаться долго над элементарными движениями, чаще к ним возвращаться и производить попеременно с другими упражнениями.

Если собрать класс на первый урок, то нельзя прямо установить учеников и приступить к элементарным движениям. Начать урок необходимо с каких-либо знакомых им действий и к знакомому постепенно прибавлять неизвестное. Спросить, например, для начала, какую игру все знают, и дать им эту игру, так как она им известна. ...После этого их можно поставить в ряд и дать пересчитаться от начала ряда до конца; таким образом устанавливают для элементарных упражнений, чтобы движением конечностей не задевать и не мешать друг другу.

Все заявления, указания и требования должны быть просты, ясны и точны. Чем тверже и понятнее речь, тем успешней будет исполнение. Так как первое требование будет исполнено неумело, то занимающихся можно опять возвратить на места, но только по счету, а не произвольно, и затем повторить свои требования. На первый раз этого будет достаточно; можно поставить их вместе в ряд и дать пройти шагом, а затем и пробежать. Наконец, им можно дать мяч, чтобы перейти от подвижного состояния к стоячему положению; подвижные упражнения должны постоянно сменяться стоячими, чтобы не утомить занимающихся. <...>

Со всеми требуемыми действиями необходимо знакомить занимающихся непременно по слову, а не по показанному. Этому основному положению необходимо строго следовать при всех физических занятиях, а также при преподавании естественных наук, связанных с демонстрацией объектов. Воспринимать объект зрением легче, воспринимать его по описанию, слухом, труднее; первое требует менее сознательной работы, второе — большего внимания, большего напряжения и составления представления из отдельных воспринятых звуков; оно упражняет молодого человека в образном представлении, что не получается в первом случае. Вместе с этим составленное по слову мнимое представление переводится в ясное, как только занимающийся сам производит то действие, описание которого воспринял слухом, или когда слушателю показывают то, о чем раньше ему

было сказано. Необходимо видеть, с каким вниманием осматривается предмет, на котором проверяется собственная мысль, чтобы убедиться в верности данного положения. Полная несостоятельность наглядного обучения ... Песталоцци тем и объясняется, что последний хотел содействовать образованию ребенка наглядным способом преподавания, показывая ему объект, который раньше не был вызван в представлении ученика. Видеть можно много, но образование, т. е. мысленный образ, этим путем еще не получается, а остается только впечатление картины, которое легко сглаживается, не оставляя следа. <...>

При преподавании не следует допускать никаких мер преследования и никаких мер поощрения, все должно быть исполнено и проведено при посредстве простого слова, при посредстве порядка в проводимом деле, а не приказом. В школе необходимо помнить основное положение, что порядок, т. е. соотношение или последовательность деятельности, — жизнь, она только при порядке слагается, а приказ, необоснованное и невыясненное требование, — смерть; приказ исключает рассуждение, на котором основано все школьное дело. Только рассуждением вырабатывается мысль, а школа только и стремится возбудить мысль. Физическое образование стремится приучить ребенка владеть собой, направлять свои действия мыслью, что должно достигаться систематическими занятиями, а также играми и прогулками; ни в чем и никогда не допуская никакого произвола, необходимо более всего приучать занимающихся к порядку и законности — правдивости в их действиях. При поощрении, в каком бы виде оно не проявлялось, в виде отметок, подарков, отличий, похвал и т. д., молодой человек начинает действовать из-за тех приятных ощущений, которые вызываются у него всеми этими поощрениями; он стремится первенствовать над остальными и все сводится к воспитанию у него эгоистического чувства первенства и желания отличий. Как только молодой человек перестает получать эти знаки отличия, он бросает работу и жизнь его будет состоять только в погоне за сильными ощущениями, без которых он является апатичным и охотно избегает всякой деятельности.

Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М., 1988. — С. 242—247.

П. Ф. Каптерев

Дидактические очерки. Теория образования

Глава VIII. Образовательный процесс как выражение внутренней самостоятельности человеческого организма

Если рассматривать ближе образовательный процесс, то он представится в виде передачи старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и

что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, прежде жившего и ныне живущего, объединяются в одном слове «культура», то образовательный процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему. <...>

Нужно сделать юнейшие поколения настоящими наследниками их предшественников, т. е. готовить молодежь к самому широкому пользованию благами культуры. Такой цели и служит образование, учение, наставление, — словом, образовательный процесс. ... Подобное рассуждение может быть применимо и к воспитанию: последнее имеет целью передачу старшим поколением младшему убеждений, взглядов, мнений, навыков, всего строя и уклада жизни.

Изложенное понимание образовательного процесса правильно передает его внешний характер: при образовании постоянно заботятся о научении, сообщении, внушении, запоминании, убеждают, выговаривают, исправляют, все свое лучшее хотят передать образуемому. Многим все воспитание представляется просто весьма продолжительным обучением разным разностям. Но остановиться на таком понимании образовательного процесса невозможно, так как внутренняя сторона его при этом остается совершенно незатронутой, все дело представляется лишь с внешней стороны, поверхностно, а поэтому и неправильно.

...Основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование. Иначе, конечно, и быть не может.

Вообще внимательный наблюдатель легко может убедиться многими частными фактами, что сущность школьного образования и воспитания заключается в самообразовании и самовоспитании. Объясняйте учащемуся сколько угодно какое-либо правило, но если он сам не поймет в чем дело, т. е. не проявит необходимой собственной умственной деятельности, то все объяснение будет напрасно, правило останется чуждым учащемуся, будет находиться вне его сознания, не войдет в него. Доказывайте воспитываемому на все лады справедливость своего убеждения, например, что надо выдать провинившегося товарища; но если само дитя рассуждает по-другому, то оно никогда не проникнется вашим убеждением, будет поступать по-своему, а ваше убеждение признает ложью, ошибкой, либо обманом, выдумкой, сочиненной лишь для угнетения детей, для достижения подчинения их вашему произволу. Чтобы добиться от детей даже какого-либо внешнего успеха, например заставить выучить что-либо без смысла — таблицу умножения, молитву, стихотворение или внешним образом подчиниться требованию, необходимо возбудить и привлечь их внимание к форме и последовательности цифр, слов, движений. Без внимания что-либо выполнить и запомнить невозможно, а внимание есть проявление самостоятельности организма, требует от человека напряжения воли. Очевидно, воспитание и образова-

ние в целом и каждый отдельный момент их могут удасться только тогда, когда воспитатель при объяснении, внушении, доказательстве способен возбудить собственный самобытный процесс в сознании воспитываемого, который в известной степени был бы подобен процессу в голове воспитателя и имел бы таковую же силу убедительности. Если этого не случится, то труды воспитателя не достигнут цели; тогда все самые разумные доводы, самые убедительные внушения останутся вне сознания воспитываемого и нисколько не подействуют на него. Воспитатель будет твердить одно, а воспитанник будет поступать по-другому.

Такой неудовлетворительный результат трудов педагога при отсутствии параллельной самостоятельной работы учащихся решительно неизбежен, так как ввести в тело или душу воспитываемого что-либо стороннее ему и готовое невозможно. Воспитываемый есть организм, телесный и духовный. А организм — такое существо, которое живет и развивается по своим, присущим ему законам, все воспринимаемое изменяет и претворяет собственной деятельностью в подобное себе, возникающее под влиянием внешних возбуждений. Внешняя природа, люди и вся их жизнь дают организму лишь побуждения и материал для деятельности, но самая деятельность есть его собственная, своеобразная. Наблюдайте процесс питания организма, и вы заметите, что нельзя в организм прямо ввести кусок какой-либо пищи. Лишь только вы положили кусок в рот, как сейчас же начали измельчать его зубами и размягчать слюной; проглотив пережеванное, вы подвергаете его действию желудочного сока и работе других органов, так что принятая пища поступает в кровь в сильно измененном виде, сообразно законам и свойствам воспринявшего ее организма. Что организм не может переработать, то он извергает вон тем или иным путем; если не может извергнуть, то растрескивается и даже совсем погибает, разрушается.

Душа — такой же самобытный организм, как и тело; в душе нет окон, в которые могло бы войти в нее что-либо извне, стороннее ей. Все, что есть в душе, есть результат ее самостоятельности. Основное душевное явление есть ощущение; но ощущение, как известно, представляет собой совершенно оригинальное явление, не похожее на вызвавшее его внешнее впечатление. Ощущения — совершенно особенный, своеобразный мир явлений, а из них развивается вся душевная деятельность.

Следовательно, получается такой основной вывод: сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его. На внешней только стороне образовательного процесса нельзя остановиться при анализе образования, а необходимо взять этот процесс глубже и основательнее рассмотреть, в чем он заключается по своему существу, по своей внутренней стороне.

О начальных приемах христианского воспитания (из проповеди, произнесенной в 1874 г.)

Отрывок

...В последнее время мы слишком уж положились на науку, на учение, мы сосредоточили все просвещение на образовании ума, его мы признали преемником не только познаний, но и всякого человеческого совершенства. Многие из наших мыслителей и писателей и доселе на его развитии и обогащении познаниями основывают все надежды преуспевания народа как в нравственном, так и в государственном отношении.

Но, во-первых, немислимо, чтобы полное научное развитие ума ... когда-либо могло быть доступным целым массам народным; а полуобразование, соединенное с ложной самоуверенностью, как известно, есть источник неисчислимых зол.

Во-вторых, самый ум есть частная сила духа человеческого, и его образование есть только часть человеческого совершенства. Много других сторон и сил в духе человеческом, которые развиваются не наукою; много всяких благотворных и вредных влияний проходит в душу человеческую мимо ума и действует на нее решительно — в пользу или во вред правильному развитию человека. <...>

Одна из самых трудных задач в деле воспитания есть раскрытие совести. Человек без совести — язва общества; человек с совестью нечувствительною, или слишком уступчивою, или изворотливою есть ненадежный член общества. В этом все согласны; и сколь желательны и дороги честные люди и честные граждане, столь же желательны и верные приемы и способы воспитания честных людей.

Где же они? Где эти способы воспитания честных людей? Наука и образование ума, сколько мы знаем, не спасают от бесчестных поступков. Говорят: пробудите в человеке гордость и самолюбие, тогда он не позволит сделать себе что-либо бесчестное. Но довольно двух опытов, которые мы часто видим, чтобы убедиться в ненадежности и хрупкости этих опор честности.

Первый опыт: там, где за доброе и истинное честное дело приходится пострадать и понести унижение и порицание, бегут от него прежде всех люди с сильно развитыми гордостью и самолюбием.

Второй: чуждаясь мелких бесчестных дел, люди гордые всегда чувствуют великое искушение, когда, однажды наступивши на совесть, могут на целую жизнь составить себе блестящее положение в свете. Они утешают себя тем, что бесчестное дело останется в тайне, или забудется, или загладится будущими добродетелями, а блестящее положение так лестно для их самолюбия.

Наконец, говорят, преподайте дитяти и юноше твердые правила чести и нравственности — и, без сомнения, из него выйдет честный человек. Но самые твердые правила тверды только сами по себе, по своей внутренней истинности, а чем мы можем быть обеспечены в том, что эти правила привьются к совести и сердцу человека? Опыт свидетельствует, что самые лучшие мысли, самые полезные сведения и самые строгие правила могут храниться в нашей памяти очень твердо, но так же мало могут оказывать влияние на наше сердце и жизнь, как если бы они оставались в книгах, из которых мы их почерпнули.

Не то мы видим в христианском воспитании. Там наставление направляется главным образом не на внешние признаки, или принадлежности, или последствия худого дела, а на внутреннее состояние духа, которое от него происходит, но есть на страдание сердца и совести. Поэтому христианские родители спешат прежде всего сообщить детям понятие о том, что грешно, чем прогневляется Бог, за что Он наказывает грешника и лишает его Своей любви и надежды вечного блаженства.

Соединение в сознании дитяти мысли о Боге, к Которому уже возбуждено его благоговение, с представлением о любви Божией, которой оно уже причастно, и с естественным страданием совести, которое при невинности в нем особенно сильно, производит то недоступное для точного описания, но и не изобразимое во всех своих благотворных действиях состояние, которое называется страхом Божиим.

Это чувство, с первых лет жизни возбужденное, постоянно поддерживаемое и постепенно углубляемое, становится тем внутренним стражем души, который один только может охранить ее от всякого порочного и бесчестного дела. При нем доброе дело приносит душе истинную радость и потому само по себе возжеленно; грех и порок производят в ней глубокую печаль и страдание и потому сами по себе ненавистны.

Когда душа уже знакома с этим чувством, в ней заложено основание, на котором с несомненною пользою могут быть утверждаемы все познания и правила, относящиеся к нравственному учению и доброй жизни. Но важнее всех правил, чтобы человек возрос, развился и нравственно сложился под влиянием этого чувства; а это возможно только при тех духовных упражнениях, которые предписываются Церковью православному христианину с детства.

Упражнения эти известны: молитва, очищающая сердце, ...постоянное посещение богослужения, как часто повторяемый опыт пребывания души в чувстве присутствия Божия, непустительное говение (пост. — *И. А.*). <...>

Мало знать доброе и желать его; надобно еще иметь силу его достигнуть. Каждое доброе дело представляет две задачи: сначала нужно одолеть трудности и препятствия, которыми оно всегда окружено, потом употребить усилия, чтобы совершить его. То и другое требует от человека твердой воли, выдержки, духовной бодрости, неутомимости и, кроме всего этого, постоянного исправления и нещадного понуждения себя к добру, так как препятствий к деланию добра больше в нас самих, чем вне нас.

Посему как навык к напряжению ума, необходимому для учебного труда, приобретается в детстве в течение многих лет упражнением в мышлении о разнообразных предметах, так и навык к напряжению воли, требуемому подвигами добра, приобретается не иначе, как с малых лет и также упражнениями.

Где же, в какой человеческой системе воспитания вы найдете столько предметов для упражнения воли, такую близость их ко всякой доброй деятельности и такое приспособление ко всем возрастам и состояниям, как в Божественном училище Православной Церкви? И замечательно, что все эти упражнения от большей части людей просвещенных подвергаются наказаниям.

Архиепископ Амвросий (Ключарев). О семейном счастье и христианском воспитании. — М., 1997. — С. 47—64.

Рекомендуемая литература

1. *Иеромонах Серафим (Роуз). Православие и религия будущего. — М., 1997.*

2. *Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М., 1988.*

3. *Медведков А. П. Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении. — СПб., 1914.*

4. *Педагогическая деятельность о. Иоанна Кронштадского: Опыты православной педагогики. — М., 1993.*

19. ОПЫТ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ (XX в., 1917—1980-е гг.)

Основные источники анализа историко-педагогических ретроспектив советского периода • Становление образовательной-воспитательной системы и ее организационно-методическое обеспечение • Ведущие педагогические идеи в трудах советских педагогов того времени

Основными источниками анализа теории и практики образования и воспитания в России в советский период (1917—1940) в данной главе явились фундаментальные труды, изданные в разное время известными учеными в области историко-педагогической науки. Это: «Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет» Н. А. Константинова и Е. Н. Медынского (М., 1948); «Проблемы истории советской школы и педагогики: Экспериментальное учебное пособие в трех частях / Под ред. З. И. Равкина (М., 1991); мате-

риалы для обсуждения на сессии научно-проблемного Совета по истории школы и педагогики в книге З. И. Равкина «Вклад первых руководителей Наркомпроса в теоретическое обоснование практических путей реализации ленинских принципов воспитания и образования» (М., 1988); сборник «Ленинские принципы воспитания и образования в теории и практике советской школы» (М., 1989); «Очерки по истории советской школы» (1969 г.), а также труды и материалы ведущих педагогов того времени Шацкого С. Т., Крупской Н. К., Блонского П. П., Пинкевича А. П., Сороки-Росинского В. Н. и многих других, учебники и учебные пособия по педагогике и истории педагогики.

Не раскрывая широкий круг проблем истории образования и педагогической мысли советского периода, остановимся на трех вопросах: как создавалась образовательно-воспитательная система? Как решались организационно-методические и теоретические вопросы в период с 1917 г. по 40-е гг. (включая годы Великой Отечественной войны)? В каких направлениях развивались школа и педагогика в то время.

После Октябрьской революции Российское государство приступило к созданию новой школы. 9 ноября 1917 г. был подписан декрет об учреждении государственной комиссии по просвещению, которой поручалось дело общего руководства народным просвещением и разработка законопроектов по народному образованию. Наркомом просвещения был назначен А. В. Луначарский. Были поставлены задачи: достижение всеобщей грамотности населения, введение всеобщего и бесплатного обучения, организация учительских институтов. Все управление школами передается Советам рабочих и крестьянских депутатов, при которых создавались районные, городские, областные отделы народного образования и культурно-просветительские комиссии.

С первых дней после революции велась борьба за советскую школу. Все церковно-приходские, церковно-учительские школы, духовные училища и семинарии, женские епархиальные училища, все другие школы духовного ведомства передаются в ведение Наркомпроса. В январе 1918 г. издается декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви.

В 1918 г. принято «Положение о единой трудовой школе» и одновременно опубликована «Декларация о единой трудовой школе». Эти документы выдвинули на первое место задачи всесторонней демократизации школы.

«Положение о единой трудовой школе» в законодательном порядке упразднило старую систему народного образования. Вместо многочисленных типов школ вводилась трудовая школа с разделением на две ступени: I — от 8 до 13 лет (пятилетний курс); II — от 13 до 17 лет (четырёхлетний курс).

К единой трудовой школе присоединился детский сад для детей от 6 до 8 лет, вводилось бесплатное совместное обучение, запрещалось преподавание религиозных предметов и исполнение религиозных обрядов в школе. Устанавливалась выборность педагогического персонала.

В отличие от «Положения», определявшего главным образом основные начала школьного дела в стране, «Декларация» освещала те пути, по которым должна развиваться учебно-воспитательная работа школы.

«Декларация» провозгласила идеи:
общественно-коллективного воспитания;
интернационального воспитания;
развития активных детей;
создания учительских организаций и кружков.

В построение новых программ предлагалось положить принцип организации учебного материала на основе общественно-трудовой деятельности. Выдвигался трудовой метод, как основной путь приобретения знаний.

Эти два документа сыграли важную роль в создании новой школы. В 1919 г. был подписан Декрет о ликвидации неграмотности. Наряду с детской школой открывается школа для взрослых.

В программно-методической работе на первых порах приходилось идти ощупью, проверяя каждый шаг на практике. Сильно тормозили программную работу взгляды многих работников Наркомпроса того периода, отрицавших правомерность единых программ. В период 1918 — 1920 гг. обязательных программ не существовало. В 1920 г. были опубликованы новые учебные планы и примерные программы для школы II ступени. План 1920 г. сыграл значительную роль в будущем. Этот план включал в себя науки о природе, обществе, математические науки.

Школьная система, принятая в 1918 г. в виде *единой трудовой школы*, подвергалась изменениям. Были созданы рабочие факультеты, школы-клубы для рабочих, подростков, двухлетние школы для подростков и др.

В 1920 г. партийное совещание признало необходимым установить вместо девятилетней, в качестве основного типа, семилетнюю школу с двумя концентрирами: первый — 4 года и второй — 3 года. Основной формой профессионального образования был техникум с четырехлетним сроком обучения.

Было принято решение о том, что профессиональное образование должно осуществляться на базе семилетней школы, т. е. с 15 лет. Это, по заявлению Ленина, была временная мера, вызванная нищетой и разорением страны.

В 1923 — 1924 гг. в сельских местностях на базе школ первой ступени создаются трехлетние школы крестьянской молодежи (ШКМ),

дающие не только общеобразовательные, но и агрономические знания.

В 1921 г. возникают школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), в 1925 г. создаются фабрично-заводские семилетки (ФЗС). В этот период профессионализируется второй концентр школ второй ступени.

Изменения школьной системы снова потребовали перестройки учебных программ. В 1923 — 1925 гг. под руководством Государственного ученого совета (ГУСа) были составлены новые программы. Это были не предметные, а *комплексные программы*. Борясь с имевшимся в старой школе отрывом теории от практики, авторы программ исключили предметное преподавание в начальной школе. Они отстаивали ту точку зрения, что вскрыть связи, существующие между явлениями реальной жизни, можно только при комплексном обучении.

В соответствии с этим в программах учебный материал располагался по следующим трем колонкам: 1) природа и человек; 2) труд; 3) общество.

Идея комплексного обучения приводила к установлению надуманных и искусственных связей отдельных учебных предметов с комплексными темами. Программы ГУСа были очень противоречивыми. С одной стороны, они толкали школу на сближение с жизнью, с другой, не обеспечивали систему знаний. В результате учитель часть времени работал по комплексу, прорабатывая материал трех колонок программы, а часть времени посвящал занятиям, ничем не отличающимся от уроков по русскому, арифметике, геометрии и т. д.

В 1927 г. были созданы новые программы. Заявляя о «верности» комплексной системе, эти программы делают уже некоторое отступление от «комплекса»: для школ первой ступени наряду с «комплексами» дается перечень систематических знаний по грамматике, орфографии, арифметике. «Комплексы» превратились в особую программу, состоящую из отдельных вопросов обществоведения, географии, естествознания и организации детской жизни.

К 1929/1930 учебному году были опубликованы «Программы единой школы I ступени» в двух вариантах: 1) для городских школ и 2) для сельских школ. В программе 1929 г. был увеличен материал политехнического характера. «Комплексы» остались.

Программы 1929 г. представляли собой первый шаг к превращению комплексных программ в *комплексно-проектные программы*. Вскоре вышли новые программы для городской и сельской школы I ступени, представлявшие собой полностью комплексно-проектные программы. Например, естествознание изучалось по таким проектам: «Строение и жизнь сельскохозяйственных животных» («Пер-

воочередные улучшения в животноводстве»); «Сохраним и улучшим свое здоровье»; «Как улучшить производство в колхозе»; «Причины, влияющие на урожай» и т. д.

Комплексно-проектные программы ориентировали на ликвидацию классов, требуя заменить классы звеньями и бригадами. При школах создавались мастерские по труду (столярные, слесарные, токарные), школьные производственные музеи. Учащиеся овладевали производственно-трудовыми навыками.

В поисках активных методов обучения отдельные школы в этот период стали на путь перенесения в практику своей работы методов, заимствованных из зарубежной школы. Отдельные методисты и педагоги-теоретики рассматривали методы устного изложения, применявшиеся в старой школе, как схоластические, пассивные методы и предлагали такие методы, как Дальтон-план, метод проектов.

При работе школы по *Дальтон-плану* (или лабораторному плану) учитель становился организатором педагогического процесса и консультантом. Учет знаний заменяли самоучетом, вводились коллективные зачеты, снимались домашние задания.

Например, в одной из московских школ, которая работала по лабораторному плану, учебный план разбивался на 8 месяцев. На каждый месяц из расчета 24 дня давались по каждому предмету задания (8 заданий в год). Учащиеся объединялись в звенья 3—5 человек. Каждое звено учащихся выбирало на тот или иной день и час, по своему усмотрению, один из кабинетов и лабораторий. Явившись в кабинет, учащиеся предъявляли дежурному учителю свои учетные карточки. Учитель отмечал время занятий каждого ученика в кабинете, принимал выполненное задание и ставил на учетной карточке свою подпись. Перед выполнением задания учитель проводил вводную беседу. Месячное задание планировалось по каждому учебному предмету на то число часов, какое имел каждый предмет в неделю, умноженное на 4. В задание, выдаваемое учащимся в письменной форме, входили: целевая установка задания; тема и подтемы задания с вопросами, которые должны быть проработаны; указания литературы с точным обозначением страниц; перечень практических работ; контрольные вопросы. Роль преподавателя сводилась к предъявлению задания, консультациям и приему зачетов. Задание выполнялось во время занятий, домашнее задание не предусматривалось.

Отмечались положительные черты такой методики (учебно-методическое обеспечение, дозировка заданий, учет индивидуальных особенностей учащихся, самостоятельность) и отрицательные черты (отсутствие систематического изложения материалов учителем, снижение культуры речи, переоценка групповых (бригадных) форм работы и др.).

У истоков концепции новой социалистической школы определяющую роль в деле перестройки школы и создания советской педагогики сыграли выступления В. И. Ленина в 1918—1919 гг. на съездах по просвещению, Н. К. Крупской и А. В. Луначарского, возглавляющих Наркомпрос. Были провозглашены принцип связи школы с политикой, принципы единой трудовой школы, светскости. В 20-е гг. школа стала экспериментальной площадкой, на которой проверялись новые программы — «комплексные программы ГУСа», определившие развитие концепции общего среднего образования.

Историки педагогики отмечают, что в 20-е гг. имела место переориентация методики обучения с учителя на учащегося, на его личность, познавательные интересы и духовные потребности. Это было следствием не всегда гладкого и спокойного развития демократизации школьной жизни. Стратегическим направлением переориентации явилось широкое развитие активности и самостоятельности учащихся в процессе овладения знаниями, укрепление связи теории с практикой, обучения с жизнью [6].

Уже в 20-е гг. создавались первоначальные основы системы политехнического образования и их теоретическое обоснование в контексте взаимодействия общего, профессионального и политехнического образования. В первых работах того времени (В. И. Ленин, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский) раскрывались проблемы трудовой школы в социалистическом обществе, обеспечивающей воспитанникам подготовку к жизни, развивалась идея политехнического образования в единстве с общеобразовательной подготовкой. Практически политехнический опыт был наиболее удачен лишь в новых типах трудовых школ — ФЗУ, ФЗС и ШКМ, на основе тесной связи с определенными отраслями производства.

Воспитательная работа с учащимися осуществлялась в духе «Заветов Ленина молодежи» (III съезд Комсомола). Важную роль в решении воспитательных задач играли комсомольские и пионерские организации, принимая участие в ликвидации неграмотности, в борьбе с религиозными суевериями, в различных формах политической и общественно-полезной деятельности, в оздоровлении социальной среды и др.

В это время формируется и новая воспитательная система в контексте главной цели — всестороннего развития личности нового типа, направленного на умственное, нравственное, физическое, трудовое воспитание молодого поколения.

В период 1931—1936 гг. были приняты постановления ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе, об учебниках для начальной и средней школы, о преподавании истории и географии в школе, о 4-балльной (позже 5-балльной) системе оценивания и, нако-

нец, о педологических извращениях в системе Наркомпросов (1936). В конце 30-х гг. обсуждался вопрос о подготовке к всеобщему среднему образованию.

С начала 30-х гг. ситуация изменилась. Основной формой организации учебного процесса был признан *урок* по твердому расписанию, с постоянным составом учащихся, по времени — 45 минут.

В 1931/1932 учебном году были введены новые учебные планы и программы образовательной школы, построенные по предметному принципу с установкой на обеспечение в школе прочного и систематического усвоения учащимися основ наук, на соединение обучения детей с их участием в производительном труде.

Элементы лабораторного метода сохранились в небольшом числе опытно-показательных школ. Массовая школа, работая в *классно-урочной системе*, осваивала рекомендованные методы: устное изложение знаний, работа с книгой, письменные упражнения, практические и лабораторные работы. В качестве дополнительных методов рекомендовались экскурсии, иллюстрации и демонстрации.

Происходит вновь реорганизация системы образования.

Учебный процесс в школах, особенно со второй половины 30-х гг., стал принимать односторонний, книжный характер. Труд учащихся, занимавший большое место в школах 20-х гг., отодвигался на задний план, а в 1937 г. обучение труду было исключено из учебного плана общеобразовательных школ.

Историки указывают на то, что в это время в Советской России воспроизводится «школа учебы», существовавшая в начале XX в. в Европе. Реставрируются атрибуты «гимназии». Восстанавливается школьная форма, вводится ученический билет, в содержании образования появляются такие предметы, как логика, психология и др. (З. И. Равкин).

Среди воспитательных задач важное место занимало формирование активного, политически развитого строителя социалистического общества, патриота своей страны.

Новая система образования в теории и практике советской школы в 20—30-е гг. создавалась и развивалась, как известно, на единой основе — марксистско-ленинском учении. Огромный личный вклад в разработку путей реформы образования внесли первые руководители Наркомпроса и ученые-педагоги А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, П. П. Блонский, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак, А. Г. Калашников и др.

Находясь на единых и общих идеологических и методологических позициях, каждый из них имел собственный подход, собственную позицию, по одним и тем же вопросам. Вместе они создавали концепцию социалистической школы. Ими были определены про-

блемы, которые должны были быть решены в процессе строительства новой школы:

школа и социальная среда;

соотношение специально организованной воспитательной работы с целостным социальным процессом формирования личности;

коллектив как действенный инструмент всестороннего и гармонического развития человека;

дифференциация образования и воспитания в единой школе и др.

В основу советской педагогической теории были положены методологические принципы классовости, историзма, научности, связи теории с практикой, Эти принципы определяли ее идейное содержание и категориальный аппарат. Не вдаваясь в подробности разноречивых концепций того времени, можно выделить ряд значимых положений и идей, которые составят теоретические основы новой советской педагогики, единой образовательной и воспитательной системы в стране. Как складывалась советская педагогика? Диалог ученых можно начать с обсуждения вопроса о предмете педагогики.

В кратком курсе «Педагогической психологии» Л. С. Выготский¹, говоря о предмете педагогики и психологии, высказывает свою точку зрения на воспитательный процесс как на процесс социальной перестройки биологических форм поведения. Он начинает свой курс словами: «...Педагогика есть наука о воспитании детей.

Что же такое воспитание? Его можно определить разное. Мы воспользуемся определением Блонского, который говорит, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма.

У педагогики, как науки о воспитании, есть надобность точно и ясно установить, как должно быть организовано это воздействие, какие оно может принимать формы, какими пользоваться приемами и куда должно быть направлено. Другая задача заключается в том, чтобы уяснить себе, каким законам подчиняется самое развитие организма, на который мы собираемся воздействовать...

¹ *Выготский Лев Семенович* (1896—1934) — психолог, окончил юридический факультет Московского университета. Научную деятельность начал с изучения психологии искусства — исследовал психологические закономерности восприятия литературных произведений, изучал проблемы психологии воспитания. Создал культурно-историческую теорию развития поведения и психики человека. Одним из главных положений этой теории было утверждение о том, что всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание. Написал книгу «Педология подростка». Создал большую научную школу. Его труды пользуются широкой популярностью в мировой психологической науке.

Методология науки устанавливает основное различие между науками, изучающими факты, и между науками, устанавливающими нормы. Несомненно, что педагогика стоит на границе тех и других. Однако ни факты сами по себе не способны привести нас к сколько-нибудь точным научным выводам относительно воспитания, ни нормы не могут, не опираясь на факты, дать нам гарантию реальной осуществимости идеала. Философская педагогика, — отмечал Блонский, — рождает педагогический утопизм. Научная же педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, норм, законов, но с изучения фактического развития воспитываемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей его средой. Научная педагогика основывается не на отвлеченных умозрениях, но на данных наблюдения и опыта и является вполне своеобразной эмпирической наукой, а вовсе не прикладной философией.

Однако, будучи вполне своеобразной эмпирической наукой, педагогика опирается на вспомогательные науки — на социальную этику, которая указывает на общие цели и задачи воспитания, и на психологию с физиологией, которые указывают средства для решения этих задач».

П. П. Блонский¹ в курсе педагогики (издан еще в 1916 г.) замечает, что предмет науки с годами уточнялся. В 1922 г. Блонский определяет педагогику как науку о воспитании — преднамеренно организованном, длительном воздействии на развитие данного организма; отождествляет педагогику с антропотехникой, а педагогический процесс с педотехникой. Научная педагогика, по Блонскому, должна быть своеобразной эмпирической наукой, а не прикладной философией. Эксперимент в педагогике возможен и допустим, как и в медицине [1, с. 173 — 175].

А. П. Пинкевич был не согласен с Блонским, характеризующим педагогику как описательную и эмпирическую науку, возражал Е. Н. Медынскому, который в своих статьях предлагал вообще отказать от педагогики как науки и заменить ее «антропологией».

Критикуя биологизаторский подход к воспитанию, Пинкевич определял педагогику как науку социально-биологическую и де-

¹ *Блонский Павел Петрович* (1884—1941) — видный педагог и психолог. Окончил историко-филологический факультет Киевского университета. Преподавал педагогику в женских гимназиях. С 1913 г. читал курсы философии и психологии в Московском университете.

С 1919 г. руководил академией социального воспитания. В 1918—1930 гг. разрабатывает идею обновления педагогики как науки, пишет научные труды и учебники, активно работает в секции ГУСа. В 1930-е гг. деятельность П. П. Блонского подвергается критике со стороны официальной педагогики, он стал заниматься преимущественно психологией. Труды П. П. Блонского стали серьезно изучаться лишь с 1970-х гг.

лал шаг вперед по пути понимания воспитания как явления общественной жизни человека, рассматривая его (воспитание) «как преднамеренное и планомерное воздействие одних людей (педагогов, родителей и т. д.) на других (разных возрастов) с целью развития биологических и социально полезных прирожденных свойств последних».

Интересен еще ряд положений Пинкевича о соотношении педагогики с психологией, о тесной связи между воспитанием и возрастными особенностями детей. Эту связь он называл «психогенетическим параллелизмом».

В развитии концепции новой социалистической школы важное место занимали проблемы единства и взаимосвязи общего, политехнического и профессионального образования. Эта проблема вытекала из законодательных актов государства о единой трудовой школе РСФСР. П. П. Блонский подчеркивал мысль о важности вооружения школьной молодежи интегральными знаниями о научно-техническом процессе на современном предприятии (взамен ремесленной школы, которая базировалась на ручном труде). Преимущество индустриальной школы он видел в соединении гуманитарного и естественно-научного образования, обеспечивающего синтез знания и действия. При этом специальная техническая подготовка должна опираться на общую политехническую основу. П. П. Блонский предупреждал об опасности сведения общего образования к политехническому.

Интерес представляет мысль А. П. Пинкевича о том, что система народного образования «должна приспособливаться к нуждам края, области, условиям труда людей, которых призвана обслуживать». А. П. Пинкевич высказал вновь идею интегрирования в различных вариантах отдельных учебных дисциплин с тем, чтобы обучение было ближе к природе и труду. Предлагалось три варианта интегрирования: 1) из нескольких предметов создать единую программу, которая не нарушала бы логическую последовательность каждой дисциплины; 2) в программу включить «сведения», которые давались, например, в географии, естествознании, истории и были объединены в аккорды; 3) интеграция через согласование и межпредметные связи. Однако предлагаемая инновация не получила развития.

Альтернативную точку зрения высказывали сторонники профессионального образования, предлагая на базе определенного вида труда давать политехническую подготовку.

«Общий характер обучения, — пишет Пинкевич в своем учебнике, — прежде всего, зависит от того, какое место в этом процессе занимает ученик и его руководитель. Если активным лицом в обучении является учитель, а ученик пассивен, — мы имеем школу пассивную; если же активен ученик, а учитель — пассивен,

перед нами школа анархического типа; наконец, если активны и ученик, и учитель, каждый по-своему, то мы имеем настоящую активную школу, к которой стремится каждый живой педагог» [4, с. 105].

В 1928 г. проходила дискуссия по ведущим проблемам педагогики, ее методологии, педагогическому процессу и др. Обнажились разногласия по докладу В. Н. Шульгина по ряду вопросов: о границах воспитания и педагогики как науки; о противопоставлении воспитания обучению, социальной среды и школы (ей отводилось второстепенное место). Н. К. Крупская¹ в статье «Воспитание», опираясь на прогрессивные педагогические идеи прошлого и опыт советской школы, обосновывала понятие воспитания «в узком смысле» и «более широком смысле» (воспитание среды), желая снять противопоставление социальной среды школе. Дискуссия завершилась в 1931 г. резолюцией, в которой была подвергнута критике «теория отмирания школы».

В теории нравственного воспитания большое внимание уделялось проблемам коллектива, органов самоуправления, комсомольской и пионерской организаций, взаимосвязи воспитания и обучения детей с современностью.

Актуальной была проблема единства обучения и воспитания в развитии образовательной и воспитательной системы. Еще в 20-е гг. решение учебно-воспитательных задач рассматривалось в контексте ведущей цели — всестороннего развития личности человека нового типа. Идея целостности и единства образования и воспитания нашла свое отражение в трудах многих теоретиков того времени. В краткой форме эта идея звучала в «Заветах» В. И. Ленина молодежи «учиться коммунизму». Педагогический процесс в трудовой школе должен быть сориентирован на связь теории с практикой, обучения с жизнью, общественной работой.

В педагогической теории тех лет и на практике шел поиск форм и методов работы по ГУСовским программам. Используемые методы обучения (исследовательский, трудовой, экскурсный и др.) направлялись на решение познавательных и воспитательных задач в меру ориентации на формирование активности и самостоя-

¹ *Крупская Надежда Константиновна* (1869—1939) — профессиональный революционер, педагог, организатор советской системы народного образования. Закончила женскую гимназию и педагогический класс, училась на Бестужевских курсах. Работала в воскресной школе для рабочих. Длительное время жила в эмиграции с мужем В. И. Лениным. С 1917 г. активно участвует в создании новой системы народного просвещения и теоретических основ советской педагогики. Работала в Наркомпросе, с 1929 г. — заместитель наркома. 1921—1930 г. — председатель Главжилпросвета. Н. К. Крупская была педагогом-марксистом, пропагандировала истинные взгляды на школу. Богатое педагогическое наследие Н. К. Крупской не изучено в полной мере.

тельности, инициативы и сотрудничества учащихся. Воспитательную ценность работы по Дальтон-плану, методу проектов педагоги 20-х гг. видели в возможностях включения учащихся в разные ситуации школьной и внешкольной жизни детей. Образовательная и воспитательная направленность учебного и трудового процесса осознанно и неосознанно обеспечивала формирование личностных качеств подрастающего поколения — коллективизма, гуманистических отношений, общественной активности. Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. П. Пинкевич акцентировали внимание на формировании интереса к окружающему, эмоциональной отзывчивости, ответственности за качество своей деятельности.

Ярким подтверждением значимости проблем воспитания явился практический педагогический опыт уже в 20-е гг.

В первые послереволюционные годы в тяжелых условиях гражданской войны педагогами-энтузиастами были созданы гуманистические воспитательные системы, добившиеся удивительных результатов в обучении и воспитании детей и подростков. Это «Школа жизни», организованная в Москве Н. И. Поповой, школа для беспризорных и трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф. М. Достоевского в Петрограде во главе с В. Н. Сорокой-Росинским¹, школа-коммуна № 1, созданная в Одессе С. М. Ривесом и Н. М. Шульманом, опытная станция по борьбе с беспризорностью О. В. Кайдановой.

Деятельность педагогов была направлена на удовлетворение интересов детей, уважение к ним, развитие активности и самостоятельности. Основным звеном деятельности в школе было сочетание общественного воспитания с обучением [2, с. 137 — 163].

В. Н. Сорока-Росинский в 1920 г. был одним из образованных и опытных педагогов. За его плечами был 15-летний опыт работы в разных учебных заведениях. Его новаторские поиски в школе им. Ф. М. Достоевского явились ярким примером конструирования подлинно воспитательной системы в трудных социальных

¹ Виктор Николаевич Сорока-Росинский (1882—1960) — выдающийся советский педагог. Родился в украинском городе Новгород-Северский. Закончил гимназию и историко-филологический факультет Петербургского университета. Интересовался психологией и работал в Военно-медицинской академии. Опубликовал в журналах множество работ по вопросам воспитания и обучения. В 1920 г. возглавил школу им. Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых детей и проявил себя как выдающийся педагог-гуманист. Опыт этой школы описан в известной книге Г. Белых и Х. Пантелеева «Республика Шкид». В 20-е годы работал методистам Ленинградского педагогического института им. Герцена. Из-за несогласия с линией официальной советской педагогики был лишен в 1928 г. права преподавания в школе. Продолжал работать с детьми до конца жизни.

Творческое наследие до сих пор не изучено и не все работы опубликованы.

условиях, в воспитании беспризорников. Он начал осуществлять трудовое воспитание, но только посредством не физического, а умственного труда. Школа жила напряженной интеллектуальной жизнью. Можно без преувеличения сказать, что ни одно воспитательное заведение подобного типа не могло сравниться со школой Ф. М. Достоевского по богатству духовной жизни детского коллектива (А. Т. Гудко, В. Н. Росинский // Советская педагогика. — 1982. — № 9).

Изучая и обобщая опыт талантливого педагога, можно утверждать, что системообразующим фактором образовательно-воспитательной системы в описываемом опыте была гуманистическая ориентация на личность человека. «Лучшим критерием воспитательной работы любого педагогического коллектива, — писал В. Н. Сорока-Росинский, — является ответ на вопрос: удалось ли педагогам преодолеть то противостояние “мы” и “они”, которое обычно возникает в любом учебном заведении» (Школа Достоевского. — М., 1978. — С. 45).

После принятия партийных постановлений в школе 30-х гг. создавалась принципиально новая стратегия общего образования: главная задача обучения состояла в вооружении учащихся системой знаний, умений и навыков. Урок по расписанию с постоянным составом учащихся был основной формой обучения, отдавалось предпочтение комбинированному типу урока. Критическое отношение к учебным планам и комплексным программам, проектам 20-х гг. сопровождалось разработкой нового пакета необходимых материалов для учебно-методического обеспечения учебного процесса. Предусматривалось согласование трудового обучения учащихся с программами общеобразовательных дисциплин.

Российская педагогика разрабатывалась в категориях марксистско-ленинской идеологии. При этом потенциал внутреннего развития педагогики оказался достаточно мощным. Были осуществлены важные педагогические исследования, укрепилась связь с психологией. Усилиями педагогов было теоретически и методически обеспечено решение единой системы общего образования с преподаванием на родном языке (уже в 30-х гг. действовавшей в режиме всеобуча), профессиональной и высшей школы.

В 30-е гг. глубокую теоретическую проработку получили вопросы дидактики и методики обучения. Были сформулированы общедидактические требования к уроку (Б. П. Есипов), шел поиск оптимальной структуры урока, обеспечивающей не только понимание учащимися смысла знаний, но и развитие их активности и самостоятельности (Р. Г. Лемберг), прорабатывался вопрос о единстве логического и эмоционального в обучении (М. А. Рыбникова) и др.

Продолжается разработка теоретических основ педагогики, психологии, методики с опорой на исторические ретроспективы педагогической науки и историко-педагогический опыт России и за рубежом. Начиная со второй половины 30-х и до начала 50-х гг. основными тенденциями развития советской истории педагогики стали преодоление негативного отношения к отечественному педагогическому наследию, утверждение его непреходящей ценности, дифференциация историко-педагогического знания, получившая наиболее полное выражение в развертывании конкретно-исторических исследований по истории российской школы и педагогической мысли: Е. Н. Медынский «История русской педагогики, 1936; Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант «История педагогики», 1940; «Очерки по истории начального образования в России» Н. А. Константинова и В. Я. Струминского, 1949; «Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в.» Ш. И. Ганелина и др.

Началась война.

В период войны живые патриотические дела захватывали учащихся и вызывали их повышенную политическую активность. Вся учебно-воспитательная работа школы приобретала патриотическую направленность.

Показателен опыт деятельности школ и учителей Ленинграда.

В 1941 г. учебный год не мог начаться 1 сентября. Но десятки тысяч учащихся остались в городе. С 15 октября начались занятия в спецшколах, с 20 октября разрешено было заниматься с учащимися I—IV классов в бомбоубежищах школ и домохозяйств, с 30 ноября — начали заниматься VII—X классы.

У учителей было два плана уроков на день: один для работы в нормальных условиях, другой — в бомбоубежищах.

Начались холода. Ребята заготавливали дрова. В городе не стало света, прекратили работу водопровод и канализация. Остановились трамваи. Школы прекратили занятия. Но в 39 школах продолжали заниматься.

Наступил 1942 год. В школах — краткосрочные каникулы. Было трудно, но для ребят организовали новогодние елки.

Год закончился. Провели экзамены. Это была суровая и строгая проверка учителей и учащихся.

Во второй год войны школы Ленинграда работали в трудных условиях фронтового города. В школах, как правило, учились дети до 14 лет, старшие ушли на производство. Школа для многих стала второй семьей.

С февраля 1943 г. по постановлению СНК СССР в виде опыта в V—X классах школ г. Москвы было введено раздельное обучение.

Во время войны возник особый тип воспитательных учреждений. Это *детские школьные интернаты* для эвакуированных детей.

В труднейших условиях школы продолжали работать. Тысячи учителей, студентов, старшеклассников ушли в Советскую армию на защиту Отечества. Открывались детские приемники и детские дома для детей, оставшихся без родителей.

Дети учились и трудились, оказывая посильную помощь взрослым. Вводится обучение сельскохозяйственному труду в сельских школах. Открываются при некоторых школах, внешкольных учреждениях, а также на предприятиях учебно-производственные мастерские.

В 1943 г. создается АПН РСФСР, объединившая ученых и педагогов-практиков для разработки актуальных вопросов педагогической теории и практики и подготовки к изданию трудов авторов классической педагогики.

Несмотря на тяжелые условия военного времени, изучение и обобщение педагогического опыта становится насущной потребностью дальнейшего развития педагогической мысли. Проходят научно-педагогические конференции. На страницах журналов «Советская педагогика», «Народное образование», методических журналов публикуются статьи по самым различным аспектам педагогики, психологии и методики. Еще в конце 30-х гг. до начала войны 1941—1945 гг. в журнале «Советская педагогика» публикуются статьи «О воспитании в процессе обучения» (Бокорев Н. И. — 1938. — № 9); «Воспитательное значение географии как учебного предмета» (Загарин Н. Д. — 1939. — № 8—9); «Вопросы психологии усвоения школьного предмета» (Левитов Н. Д. — 1939. — № 4); «Дидактические принципы обучения: сознательность и систематичность изложения и усвоения знаний» (Львов К. И. — 1938. — № 11) и др.

Периодическая печать по педагогике военного и послевоенного времени отражает многолетний поиск, богатый педагогический опыт, теоретические размышления (несмотря на расхождения во взглядах и суждениях), что позволяет с полным основанием судить о том, что к концу рассматриваемого периода сложилась дидактическая и воспитательная педагогические системы российского образования. Были определены цели и задачи воспитания и обучения, педагогические принципы в дидактике и теории воспитания, содержание и этапы (уровни) педагогического процесса.

Проблематика педагогических исследований отличалась многообразием тем и аспектов эмпирического характера, с одной стороны, и обоснованием теоретико-методологических детерминант педагогики как научной области, с другой.

Так, на страницах периодических журналов и «Известий АПН РСФСР» обсуждались педагогические проблемы, ориентирующие на раскрытие единых инвариантных компонентов педагогической системы с учетом социальной ситуации (цели, задачи, содержа-

ние, принципы, методика, формы организации, ожидаемый результат); педагогического процесса в возрастном аспекте (начальная, средняя школы); предметного обучения (в соответствии с учебными планами и программами); воспитывающего обучения и др.

В этот период значительный вклад в развитие советской дидактики внесли М. Н. Скаткин (наука и учебный предмет, научные основы методики, принципы обучения и др.), А. А. Смирнов (процессы мышления при запоминании, психология усвоения понятий школьниками и др.), М. А. Данилов (подготовка учащихся к активному восприятию, сущность обучения и др.), А. В. Даринский (система понятий в курсе географии и др.).

На протяжении длительного времени актуальной оставалась проблема воспитания в процессе обучения. Здесь преобладали два аспекта: идейное воспитание на уроках и воспитание мышления учащихся.

В научно-методологическом аспекте образование ориентировалось на адаптацию к социуму.

К концу 40-х гг. сложилась социалистическая теория воспитания и обучения. Об этом можно судить и по изданию учебников по педагогике нового поколения. Это учебники и учебные пособия многих авторов. Среди них: П. Н. Груздев (1940), И. А. Каиров (1948), Б. П. Есипов и Н. К. Гончаров (1950), И. П. Огородников и П. Н. Шимбирев (1950). Издавались монографии, учебные пособия, статьи, отражающие уровень научно-педагогической мысли своего времени.

Годы Отечественной войны и годы восстановления народного хозяйства после войны не могли не оказать влияния на обновление педагогической практики и теории. Педагогика 40-х гг., естественно, отличается от педагогики 30-х, 20-х гг. Новый этап в развитии советской педагогики, как отмечают историки, наступит в 50-е гг. Очевидно, это могло произойти и в результате усилий, достижений предшествующего десятилетия.

Вторая половина XX в. — это время активной творческой деятельности многих ученых, внесших существенный вклад в развитие теории и практики образования и педагогики, создавших крупные научно-педагогические школы.

С начала 50-х гг. снова ставится вопрос о соединении обучения с производительным трудом, о содержании политехнического образования. К середине 50-х гг. в содержание образования включено трудовое обучение школьников в учебных мастерских и на пришкольных опытных участках. Вооружение учащихся основами научных знаний было связано с подготовкой их к трудовой деятельности.

В 1958 г. был принят Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в соответствии с которым предполагалось преобразовать

средние школы в 11-летние общеобразовательные, трудовые, политехнические школы с производственным обучением. Однако сделать это было трудно. Вскоре школа снова стала десятилетней с общим и трудовым воспитанием в зависимости от конкретных условий, материальной базы для трудового обучения. Затем создавались новые формы учебно-производственной деятельности школьников: межшкольные учебно-производственные комбинаты, летние трудовые объединения, школьные лесничества и др.

Учебные планы изменялись. Вооружение учащихся основами научных знаний для продолжения образования в вузе и техникуме было связано с их подготовкой к различным видам труда. Особое внимание уделялось формированию мировоззренческой позиции учащихся. Выдвигалась идея развития индивидуальных интересов и склонностей учащихся. Учебные программы были трудными для учителя, недоступными и для многих учащихся. Перегрузка учебными заданиями сказывалась на решении задач развивающего и воспитывающего обучения.

Как развивалась теория и методика в этот период? Переосмысливается принцип научности, идет поиск ответа на вопрос: почему педагогика оказалась «бездетной»; а школа — вырванной из социальных отношений?

Академия педагогических наук (АПН) РСФСР развертывает деятельность академических институтов (теории и истории педагогики, школьного и семейного воспитания, производственного обучения и др.). Создаются экспериментальные школы, расположенные в разных регионах страны, издаются журналы «Советская педагогика», «Вопросы психологии», «Семья и школа». Систематически выходят «Известия АПН РСФСР», освещающие кардинальные проблемы педагогической науки. На базе АПН в 60—70-е гг. проводятся методологические семинары, посвященные основным методологическим проблемам развития советской педагогики. В недрах Академии работают ученые советы, на которых происходит защита диссертационных исследований — кандидатских и докторских.

В 1966 г. АПН РСФСР была преобразована в АПН СССР. Педагогика обосновывается как научная отрасль и как учебный предмет. История советской педагогики как научная область еще не разработана. И тем не менее необходимо ввести в контекст историко-педагогического знания педагогику советского периода второй половины XX в. как продолжение и развитие идей и событий предшествующего периода, не претендуя на полноту и систематизацию.

Предлагается событийный ряд, характеризующий движение и последовательное развитие образовательной системы и педагогических идей в 60—70-е и 80-е гг. XX в., создание «проблемного

поля» для истории педагогики как учебного предмета для системы высшего педагогического образования.

Интерес представляет процесс формирования деятельности, на базе которой развивалась педагогика. Лидирующее положение занимали московская и ленинградская научно-педагогические школы, где были сосредоточены педагогические центры, лаборатории, научно-исследовательские институты, ведущую роль в которых сыграли известные педагоги-теоретики (об этом пойдет речь ниже), и были созданы необходимые условия для творческой научной и практической деятельности ученых, работающих на разных территориях страны. В этот период издаются авторские учебники и учебные пособия по педагогике для учебных заведений, где осуществлялась подготовка учителей.

С конца 60-х гг. ежегодно проводились сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований, на которых обсуждались вопросы развития педагогических исследований, обобщения передового педагогического опыта. Обсуждалась идея создания научной педагогической методологии, определения актуальных проблем педагогики. Создавался новый «образ» педагогической науки, который отличался богатством, динамизмом, близостью к тенденциям развития мировой педагогической науки.

Вместе с тем активизируется научный поиск в существенных областях педагогического знания. В первую очередь это относится к разработке проблем дидактики (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Л. В. Занков).

Преодоление бездетности в советской педагогической науке было связано с раскрытием новых подходов к процессу обучения. Единство обучения, воспитания и развития выступает как основополагающая идея советской дидактики. Большой вклад в эту проблему вносят работы выдающегося советского ученого Л. В. Занкова, разрабатывавшего систему развивающего обучения, в центре которой — личность ребенка. Непосредственно этой проблеме посвящены труды В. В. Давыдова, в которых связи обучения и развития конкретизированы по отношению к младшим школьникам. Как отмечает М. А. Данилов, все это обогащает теорию обучения и практику работы школы. Учебный процесс в школе приобретает более активный характер, способствует успешному решению целей учебной деятельности.

Большое место в научных поисках отводится содержанию образования. Этот феномен рассматривается советскими дидактами как приобщение подрастающего поколения ко всему богатству духовной и материальной культуры. С этих позиций рассматривают содержание образования выдающиеся ученые-педагоги М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер. Они определили сущность образования, его

содержание и организацию, во-первых, как систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся общей картины мира; во-вторых, как освоение системы общих интеллектуальных и практических умений; в-третьих, как обогащение опытом творческой деятельности; и наконец, в-четвертых, как овладение нормами отношений к людям, к миру, которые выступают основой убеждений и идеалов личности. Такой подход к содержанию образования, замечают ученые, еще не является общепризнанным, но именно такие основания в известной мере реализуются при составлении учебных планов, программ, учебников и помогают более научно обосновать организацию обучения, его методы.

Откликаясь на потребности науки и практики 60—70-х гг., М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер разрабатывают проблему урока как теоретического феномена педагогической науки. С этих позиций они вычленяют систему взаимодополняемых неперенных характеристик урока, таких, как единство обучающей и воспитывающей его функции, которая обеспечивается содержанием учебного материала, сочетанием деятельности учителя и активной самостоятельностью учащихся, общей заинтересованностью в результатах работы, появлением положительного отношения к ней.

Урок, по мнению ученых, представляет собой органичное целое с единой дидактической целью, которой подчинены все без исключения его элементы.

Урок и классно-урочная система как педагогическая проблема широко представлена в научно-педагогической литературе. Обсуждаются подходы к структуре уроков, их типизации, достоинства и недостатки наиболее распространенного комбинированного урока и многие другие вопросы, однако урок и классно-урочная система остаются основной формой организации учебной деятельности.

В системе дидактики большое внимание привлекает проблема принципов обучения. Разрабатываются новые подходы к ним. На основе связей педагогической науки с психологией разрабатывается концепция развивающего обучения. Большое значение в этом плане имеют работы Л. В. Занкова, и в частности его основополагающий труд «Дидактика и жизнь» (1968). Интерес представляет вычленение противоречий между принципами научности и доступности обучения. В дискуссии по этому поводу, начатой Л. В. Занковым, принимают участие ведущие ученые: М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин и многие другие.

Особое место в научных поисках педагогики 60—70-х гг. занимает проблема сознательности обучения. В разработке этого феномена отчетливо проявляется выход на особенности развития лич-

ности в процессе учения. Сознательность овладения знаниями органически включается в общий процесс развития познавательных сил учащихся, способствует формированию таких черт личности, как инициативность, настойчивость, вера в себя. В советской дидактике сознательность обучения разрабатывается в единстве с активизацией процесса обучения.

Ярким представителем педагогики 70—80-х гг. был Ю. К. Бабанский, автор теории и практики оптимизации процесса обучения, обеспечивающей успешное решение образовательных и воспитательных задач в школе.

Ориентация педагогической науки и практики на совершенствование учебного процесса нашла свое выражение в деятельности учителей-новаторов. В этот период публикуются серии книг, авторами которых выступали учителя, ведущие оригинальный педагогический поиск, направленный на решение кардинальных вопросов обучения и воспитания.

Начало этого процесса обычно связывают с именем донецкого учителя В. Ф. Шаталова, который в 1979 г. опубликовал книгу под названием «Куда исчезли тройки». В предисловии к этой книге В. В. Давыдов писал о новаторстве донецкого учителя, об оригинальности в решении самых острых вопросов обучения, таких, как воспитание у детей интереса к учению, активности и самостоятельности, ликвидация перегрузки.

Наибольшую известность получает деятельность Ш. А. Амонашвили, С. И. Лысенковой, И. П. Волкова, Е. Н. Ильина, Е. И. Гончаровой и ряда других учителей-новаторов. Вышло в свет более 30 написанных ими книг. В педагогической литературе опыт таких учителей изучался с позиций прогрессивной педагогики. В рассматриваемых изданиях представлены не только кардинальные проблемы дидактики как теории обучения, но и многообразные связи и взаимозависимости между теорией и практикой, формируется теория и методика воспитания.

Для развития педагогической науки в 60—70-х гг. большое значение имела практика организации воспитательной деятельности В. А. Сухомлинского (1918—1970) и его теоретические труды, обобщающие живой, накопленный постоянным поиском педагогический опыт. В. А. Сухомлинский предстает в развитии педагогической науки как педагог-новатор, оставивший богатейшее научно-педагогическое наследие. Педагогическая деятельность развернулась на Кировоградщине, куда он приехал, оправившись после тяжелого ранения, полученного на Великой Отечественной войне. С 1948 г. и до конца жизни он — бессменный директор Павлышской средней школы, на базе которой вместе с педагогическим коллективом В. А. Сухомлинского разрабатывает ведущие проблемы педагогики. Название одного из основополагающих трудов В. А. Сухомлинского

«Сердце отдаю детям» можно обозначить как девиз всей его жизни, его теоретической и практической деятельности.

Педагогика В. А. Сухомлинского вырастает из практики его работы в Павлышской школе. Но взращенная практикой, она поднимается на уровень оригинальной педагогической системы, в которой отчетливо рассматривается ее гуманистическая направленность. В. А. Сухомлинский всегда был сыном своего времени. В основе определения им целей воспитания, его содержания и результатов лежит идея формирования коммунистического мировоззрения личности советского человека. Однако это обстоятельство не умаляет значения практической и теоретической деятельности В. А. Сухомлинского, не противоречит высокой оценке его места в развитии педагогики. «Идейная жизнь в моей системе практической педагогики, — писал В. А. Сухомлинский, — начинается с путешествия к человеку»¹.

Конкретизируя выходы на социокультурную ситуацию, используя особенности жизни украинской деревни, трудовые процессы, отраженные в развитии, становлении подрастающего человека, В. А. Сухомлинский строит свой педагогический поиск как постоянные взаимосвязи живых истоков развития, которые определяет сама жизнь, с творческой деятельностью школы, его педагогического коллектива, каждого учителя.

Центром педагогической системы В. А. Сухомлинского становится ребенок, школьник, а воспитание, образование, обучение рассматриваются как приобщение подрастающего человека ко всему богатству культуры.

Этот подход лег в основу всех педагогических трудов В. А. Сухомлинского, многие из которых вошли в золотой фонд советской педагогики: «Сердце отдаю детям», «Павлышская средняя школа», «Разговор с молодым директором школы», «Рождение гражданина», «Мудрая власть коллектива», «Родительская педагогика» и многие другие. Как талантливый публицист В. А. Сухомлинский выбирает оригинальные формы педагогических сочинений: письма к сыну, беседа с директором, учителями, родителями. Педагогическая система В. А. Сухомлинского — это энциклопедия педагогических знаний, выходы с позиций гуманизма и творчества на все основные проблемы развития педагогической науки 60—70-х гг.

Для этого периода характерен процесс создания научно-педагогических школ в высших педагогических учебных заведениях (Красноярск, Ростов-на-Дону, Волгоград и др.).

В качестве примера приведем ленинградскую научно-педагогическую школу.

¹ Юность. — 1967. — № 11. — С. 73.

Ленинградская научно-педагогическая школа формировалась РГПУ им. А. И. Герцена, многими учреждениями Ленинграда (НИИ педагогики, НИИ профессионального образования, государственного университета, института повышения квалификации учителей — ныне Академии постдипломного образования и других творческих объединений).

Огромный вклад в ее развитие внесли образовательная система города, педагогическое сообщество учителей различного профиля, ученые-педагоги, учителя-практики, будущие педагоги-студенты и школьное сообщество детей, ради которых существует педагогическая наука.

Представителями ленинградской научно-педагогической школы были: Ш. И. Ганелин¹, Е. Я. Голант², П. Н. Груздев³, Л. Е. Рас-

¹ *Ганелин Шолом Израилевич* (1894—1974) — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР (с 1947 г.). Окончил гуманитарный и внешкольный факультеты Петроградской педагогической академии. С 1924 г. все годы жизни связаны с ЛГПИ им. А. И. Герцена. Один из первых советских авторов, приступивших к разработке методологических проблем педагогической науки, главное внимание уделял взаимосвязи и взаимообусловленности теории и методики, дидактики и частных методик, педагогики и психологии, педагогической теории и практики воспитания и обучения. Создал целостную дидактическую концепцию, в которой охватил основные проблемы обучения. Ее практические результаты изложил в обобщающем труде «Дидактический принцип сознательности» (1961). Ш. И. Ганелин является крупнейшим специалистом по истории педагогики. Выступая против изолированного изучения отдельных педагогических систем, разработал системно-структурный подход к историко-педагогическому материалу, стремился к генетическому анализу развития педагогических теорий.

² *Голант Евгений Яковлевич* (1888—1971) — выпускник историко-филологического и юридического факультетов Санкт-Петербургского университета. В 20-е гг. XX в. принимал активное участие в ликвидации неграмотности в стране. Свою научную деятельность начал в ЛГПИ им. А. И. Герцена, профессором которого стал впоследствии. Специалист по теории и истории педагогики. Заведовал кафедрой педагогики в 30—40-е гг. Основное место работы — Ленинградский НИИ педагогики АПН РСФСР (с 1954 г.). Автор учебного пособия «История педагогики» (соавтор Ганелин Ш. И., 1940), пособий по общему курсу педагогики и истории педагогики. Автор более 70 научных трудов. Соавтор курса лекций «Педагогика» (1966). Его перу принадлежат исследования важнейших вопросов дидактики, методов и организации самостоятельной работы учащихся.

³ *Груздев Павел Николаевич* (1889—1953) — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук СССР (с 1945 г.). Окончил историко-филологический факультет Московского университета. Один из крупнейших специалистов в области методологии педагогики, истории педагогики, философии воспитания и обучения. Большое внимание уделял научной разработке проблем законов и принципов в педагогической науке, в теории и практике обучения и воспитания. Вел организационную, научно-педагогическую работу в Костроме и Ярославле. В послевоенные годы был директором Ленинградского научно-исследовательского института педагогики. В ЛГПИ им. А. И. Герцена работал в 1939—1941 и 1947—1948 гг. П. Н. Груздев опубликовал более 50 научных трудов, среди них «Вопросы воспитания и обучения» (1949).

кин, Т. Е. Конникова, Н. Н. Петухов¹, Г. И. Щукина. Ш. И. Ганелин в своих исследованиях обращается к наиболее существенным проблемам педагогической науки и практики. Это один из ведущих авторов учебных пособий, трудов, обобщающих основные проблемы педагогики.

Основное место в творческих поисках Ш. И. Ганелина занимает феномен сознательности обучения, который рассматривается как основополагающая объективная характеристика процесса учения и как личностное приобретение школьников, как универсальный показатель успешности педагогического процесса. Этой проблеме посвящен ряд работ Ш. И. Ганелина, среди которых выделяется обобщающий труд «Дидактический принцип сознательности» (1961).

Большое место в деятельности Ш. И. Ганелина и Е. Я. Голанта занимает их обращение к истории педагогики. Одна из их ранних работ — учебное пособие по истории педагогики, написанное еще до войны, в 1940 г.

Ш. И. Ганелин ищет в истории педагогики возможность глубже разработать современные ему проблемы развития педагогической науки и определить их решения. Он конкретизирует свои подходы в оригинальном труде «История педагогики и современность» (1970).

Ш. И. Ганелин — ученый с мировым именем, теоретический вклад которого в развитие педагогики должен быть высоко оценен, особенно с позиций новых подходов к ней, разрабатываемых в современных условиях.

Нельзя не обратить внимание на педагогическую деятельность Л. Е. Раскина (1897—1948), специалиста в области педагогики, окончившего высшие педагогические курсы при МГУ (1928), заведующего кафедрой общей педагогики (1943—1948). Областью его научных интересов были проблемы воспитания. Он являлся соавтором коллективного труда «Педагогика» (1940). Его основные труды: «Проблема мальчиков и девочек в воспитании» (1929), «Дисциплина и культура поведения школьников» (1941), «Воспитание дисциплинированности», пособие для учителей (1946).

¹ *Петухов Николай Николаевич* (1913—1982) — почетный доктор наук Берлинского университета им. Гумбольда, кандидат педагогических наук, доцент. Выпускник ЛГПИ им. А. И. Герцена. Участник Великой Отечественной войны. После возвращения с фронта работал на кафедре педагогики. С 1950 по 1963 г. — ее заведующий. Областью научных интересов Н. Н. Петухова были проблемы развития методологии педагогики, изучение и анализ закономерностей педагогического процесса. Один из авторов коллективных учебных пособий по педагогике для студентов.

Значительный вклад в развитие советской педагогики внесла Г. И. Щукина¹. Она пришла в педагогику еще в довоенные годы и всегда считала себя последователем идей Ш. И. Ганелина, Е. Я. Голанта, а также психологов Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна. Г. И. Щукина защитила кандидатскую (1964), а затем докторскую (1969) диссертацию по проблеме познавательного интереса. Раскрывая процессуально-деятельную сущность познавательного интереса, она определяет его место и значение в педагогической науке, в познавательной деятельности — совместной деятельности учителя и ученика. Методы, способы, приемы организации рассматриваются в контексте взаимодействия субъектов деятельности. Отсюда достаточно оригинально обращение Г. И. Щукиной к личностным, индивидуальным характеристикам учителя, проникнутое глубоким уважением к самой педагогической профессии.

Г. И. Щукина не была дидактом узкого профиля. Она обращается к разработке общих проблем методологии науки и конкретным вопросам теории обучения и воспитания, в частности эстетического воспитания детей и молодежи в школе и семье. Возглавляя кафедру педагогики Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена (1963—1976), она создает авторский коллектив педагогов для издания сначала курса лекций «Педагогика» (1966), а потом учебного пособия для студентов «Педагогика школы» (1977).

Одним из выдающихся ленинградских ученых в области педагогики была Т. Е. Конникова². С ее именем связаны разработка и

¹ *Щукина Галина Ивановна* (1908—1994) — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР (с 1971 г.). Выпускница педагогического факультета (1936 г.) ЛГПИ им. А. И. Герцена. В период с 1963 по 1976 г. она возглавляла кафедру педагогики, награждена многими правительственными наградами, в том числе медалями К. Д. Ушинского и Н. К. Крупской. Автор более 70 научных трудов, которые посвящены исследованиям познавательных интересов учащихся, методологии личностно-деятельностного подхода; психолого-педагогическим основам обучения и воспитания. Автор, научный редактор учебных пособий по педагогике.

² *Конникова Татьяна Ефимовна* (1907—1975) — доктор педагогических наук, профессор. Окончила ЛГПИ им. А. И. Герцена в 1931 г. Последующая деятельность связана с этим институтом. Под ее руководством базовая школа института, директором которой одновременно была Конникова Т. Е., стала одной из лучших школ города и являлась лабораторией передового педагогического опыта. Научные труды по проблемам коллектива, по формированию личности хорошо известны и признаны в нашей стране и за рубежом. Обобщающий опыт работы школы изложен в труде «Организация коллектива учащихся в школе» (1957). В середине 60-х гг. на кафедре педагогики была создана и многие годы функционировала проблемная лаборатория по разработке педагогической концепции в области теории и методики нравственного воспитания с ориентацией на возрастной подход в воспитании подростков (совместно с Л. И. Божович). Автор более 60 научных работ. Среди них учебные пособия по педагогике.

обогащение теории коллектива, личностно-ориентированной сущности коллективной деятельности.

В 1957 г. вышла монография Т. Е. Конниковой «Организация коллектива учащихся в школе». Автор скромно называет ее обобщением опыта конкретной школы г. Ленинграда. Однако уже в этой работе заложены основные идеи Т. Е. Конниковой о взаимодействии объективно развивающейся, реализующей разные виды деятельности школьной системы и включенной в этот процесс личности. Это взаимодействие и выступает как единство внешнего и внутреннего в проблеме коллектива. В своих дальнейших работах Т. Е. Конникова вычленяет в качестве ведущего теоретического феномена проблему коллективных отношений. Она одной из первых выделила «третий вид отношений» — гуманные отношения — в единстве с деловыми и межличностными отношениями.

Подходы Т. Е. Конниковой к проблеме коллектива с позиций развития в нем нового уровня отношений имели большое теоретическое и практическое значение. С разработкой этого феномена связана большая научная деятельность Т. Е. Конниковой в 60—70-е гг.

Т. Е. Конникова внесла большой вклад в разработку теории и практики деятельности пионерской организации. Она постоянно предостерегала от того, чтобы за массовостью дел и форм работы пионерская организация не потеряла конкретного ребенка, подростка с его возможностями, интересами, потребностями. Разрабатывая в 60-е гг. «Программу-ориентир» (вместе с Л. И. Божович), она исходила из возможностей пионерской деятельности как системы, в которой осуществляется возрастное и индивидуальное развитие ребенка. «Программа-ориентир» вызвала живой отклик и поддержку среди теоретиков и практиков детского движения. Как оригинальная воспитательная система эта программа не потеряла своего значения и в наши дни.

Т. Е. Конникова воспитала целую плеяду своих последователей. Она была блестящим лектором по педагогике для студентов, педагогов, родителей.

Научные исследования К. Д. Радиной (1914 г. р.) посвящены теории педагогики, теории и методике воспитания. Ее основные труды: «Эмоционально-нравственное воспитание школьников» (1975), «Воспитание общественной активности пионеров» (1979), «Педагогические умения студентов в работе с пионерами» (1983). К. Д. Радина многие годы была и остается активным участником и автором идей развития детского движения, в котором не только формируется эмоциональный опыт взаимоотношений, но и проводится исследовательская деятельность по различным аспектам теории и методики воспитания.

Вклад ведущих представителей ленинградской школы в развитие педагогической науки в 60—70-е гг. не только обогащает исто-

рию развития науки и практики, но и сохраняет прогностическое значение в разработке ее основополагающих направлений.

Актуальные проблемы развития педагогической науки и образования решались также в дошкольной педагогике, педагогике начальной школы, профессиональной и коррекционной педагогике. Исследования проводились во всех отделениях АПН СССР и профильных научных институтах. Многие ученые в позиции соисполнителей принимали деятельное участие в реализации академических проектов.

Среди ленинградских ученых нельзя не выделить вклад в педагогическую науку И. П. Иванова¹, создавшего уникальную теорию и методику коллективного воспитания, «формирования юных общественников и организаторов», «энциклопедию коллективных творческих дел».

Специалист в области педагогики начальной школы профессор Н. Г. Казанский (1894—1975) в соавторстве с Т. С. Назаровой многие годы разрабатывал теорию, историю педагогики, дидактику для учителей и студентов начальной школы. Эти авторы опубликовали ряд пособий: «Методы и формы организации учебной работы в младших классах школы» (1971), «Учебный процесс в младших классах школы и его принципы» (1973), «Дидактика (начальные классы)» (1978).

Специалист в области дошкольной педагогики профессор А. М. Леушина (1898—1982) посвятила свои исследования изучению умственного, математического, речевого развития детей дошкольного возраста. Она автор учебников и учебных пособий: «Дошкольная педагогика» (1946), «Обучение счету в детском саду» (1959), «Формулирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста» (1974) и др.

Преемница и ученица А. М. Леушиной специалист в области дошкольной педагогики профессор В. И. Логинова (1932—1992) исследовала проблему содержания и методов воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Значительными ее трудами были: «Трудовое воспитание детей» (1974), учебник для студентов «Дошкольная педагогика» (1988).

Ленинградская научно-педагогическая школа развивалась и обогащалась трудами многих ученых-педагогов Ленинграда. Среди них

¹ *Иванов Игорь Петрович* (1923—1992) — доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН СССР (с 1989 г.). Выпускник Ленинградского Государственного университета и аспирантуры при АПН РСФСР. Специалист в области педагогики начального образования. С 1961 по 1989 г. — в ЛГПИ им. А. И. Герцена, где в 1963 г. создал Коммуну им. А. С. Макаренко — содружество студентов и преподавателей. Автор методики коллективной творческой деятельности — педагогики общей заботы. Область научных интересов — воспитание детей в коллективе, творческое сотрудничество поколений. Автор более 65 научных трудов, среди них «Энциклопедия коллективных творческих дел» (1989).

А. В. Даринский, Л. А. Высотина, Л. И. Лесохина, Е. П. Тонконогая и многие другие.

В области профессиональной педагогики и профессионального образования значительный вклад в профессиональную педагогику внесла профессор А. П. Беляева (1928 г. р.). Она специалист и автор многочисленных трудов по методологии, теории и науковедению в педагогике, всего ею опубликовано более 400 научных трудов.

Гуманистическая педагогика становится ведущим перспективным направлением в науке.

Особое место в истории развития образования и педагогической мысли занимают 80-е гг. XX в. — последнее десятилетие уходящего советского периода.

В Москве состоялся Всесоюзный съезд учителей (1978 г.). В 1984 г. была объявлена очередная школьная реформа.

Цель реформы — поднять работу школы на новый качественный уровень; повысить качество образования и воспитания; обеспечить более высокий научный уровень преподавания каждого предмета; прочнее овладеть основами наук; усовершенствовать учебные планы и программы, методы обучения и воспитания и др.

Общественно-педагогическая активность в это время в стране возрастает. Реформа коснулась всех структур образовательной системы. Уточняются программы исследований в Педагогической академии. Повышаются интерес и внимание к изучению положительного опыта учебной и воспитательной деятельности в разных типах школ, внешкольных учреждений.

Создается благоприятная ситуация для обогащения науки новыми идеями и передовым опытом. Появляются необходимые предпосылки сближения науки и практики. В этот период педагогическая методология оформляется как самостоятельная научная отрасль.

В течение 80-х гг. АПН СССР проводит исследования по различным направлениям психологии, педагогики, педагогическому образованию. Тематика исследований — достаточно обширна.

Так, в этот период устанавливается более тесная взаимосвязь между академической педагогикой и педагогикой, развивающейся в системе педагогического образования, в высшей педагогической школе, а через нее укрепляются контакты со школьной практикой, подготовкой учителя.

На перекрестке разных направлений научно-практического поиска создаются творческие объединения ученых, педагогов-практиков, будущих педагогов, педагогов, ведущих исследования по различным педагогическим проблемам. Создаются экспериментальные проблемные лаборатории. Положительный опыт такой организации научной деятельности на базе педагогических институтов накоплен в Красноярске, Волгограде, Ростове-на-Дону, Ленинграде, Москве и других городах.

Заслуживает поддержки и положительной оценки опыт межвузовских объединений с различными подразделениями АПН СССР. Многие годы научная лаборатория Л. И. Новиковой работала в контакте с лабораторией Х. Й. Лийметса (Эстония), лабораторией Т. Е. Конниковой (Ленинград) и другими объектами. Обмен мнениями, ходом и результатами исследований не мог не оказывать положительного влияния на развитие нового педагогического знания.

По решению координационного совета АПН СССР (под руководством академика А. Г. Хрипковой) в целях укрупнения тематики педагогических исследований на базе Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена были объединены с единой тематикой 13 педвузов и 3 НИИ педагогики (Литовский, Азербайджанский, Андиганский). В совместной деятельности активное участие принимали преподаватели-исследователи Омска, Петрозаводска, Архангельска, Мурманска, Красноярска, Хабаровска и др. При этом накапливался собственный опыт, оригинальные подходы в решении образовательных и воспитательных задач исследования.

В течение всего десятилетия исследование проводилось в основном по трем проблемам: совершенствование форм и методов воспитания; активизация учебно-познавательной деятельности учащихся; формирование педагогически направленной познавательной активности студента. Научным сообществом была избрана ориентация на личность как базовая теоретико-методологическая основа научного и практического решения исследовательских задач в образовательном процессе и в нравственном воспитании.

Ежегодные встречи, конференции, семинары, обмен опытом, обогащали совместный труд преподавателей школ, вузов, сотрудников научных учреждений. Итоги работы были подведены на заключительной конференции участников исследования в Петрозаводске (1990 г.). Результаты представлены в сборниках научных трудов, где отражены не только общие результаты проделанной работы, но и авторские достижения в повышении личного научного статуса, в обогащении педагогической науки и педагогического образования.

Характерным признаком развития педагогической науки было сотрудничество с педагогическими учреждениями, институтами как России, так и зарубежных стран, где также создавались научно-педагогические центры, лаборатории, другие формы организации, обеспечивающие развитие науки и практики.

Резервы повышения качества образования и дальнейшего развития педагогических исследований советской педагогики не исчерпаны и могут быть полезными на последующих этапах общественного развития.

Трудовая школа

1. Труд и трудовое воспитание. Трудовая школа есть школа фундаментальной воспитания. Но постичь сущность трудового воспитания мы сможем только в том случае, если выясним предварительно сущность труда вообще.

Труд есть такой процесс между человеком и природой, в котором человек подчиняет природу своей воле, заставляет ее служить человеческим потребностям. В этом процессе человек выступает как существо, испытывающее известные потребности и действующее ради удовлетворения этих потребностей, а вещи и явления природы — как принимающие, под влиянием человеческой деятельности, форму потребительных ценностей. Производительный труд есть человеческая деятельность, превращающая данные предметы в предметы, полезные для человечества.

Таким образом, трудовое воспитание состоит в том, что ребенок планомерно и организованно упражняется в целесообразной деятельности, создающей из данных предметов предметы, полезные для человечества, т. е. обладающие потребительной ценностью. Получая трудовое воспитание, ребенок развивается как существо, умеющее заставлять природу служить человеческим потребностям. Трудовое воспитание есть воспитание властелина природы.

Но в труде самыми характерными являются не столько продукты труда, т. е. создаваемые из предметов потребительные ценности, сколько орудия и способ труда. Говорить о труде — значит, прежде всего, говорить об орудиях и способе труда, и в них мы можем видеть ключ к пониманию сущности труда. Эпохи в истории труда определяются именно тем, какие были орудия труда и как ими пользовались.

Таким образом, самым существенным моментом в трудовом воспитании является развитие в ребенке умения пользоваться орудиями труда. Овладевая ими, ребенок овладевает средствами подчинять природу человеческим потребностям, овладевает орудиями господства человека над природой. Сущность трудового воспитания — развитие умения пользоваться орудиями и техникой труда.

Так, выяснив процесс труда, мы тем самым выясним цель, сущность, метод и смысл трудового воспитания. Цель трудового воспитания — развитие в ребенке умения создавать из вещей и явлений природы предметы, полезные для человечества. Сущность трудового воспитания — овладение ребенком орудиями и техникой труда. Метод трудового воспитания — планомерно организованное упражнение ребенка в трудовой деятельности. Смысл трудового воспитания — воспитание сильного человека, владеющего орудиями господства над природой и подчиняющего ее пользе и нуждам человечества.

2. Кооперация и трудовая школа. Возьмем какой-нибудь труд. Плотник строит дом. Этот труд, стройка дома, не по силам одному челове-

ку. На стройке работает несколько плотников. Эти плотники могут или все вместе производить одну и ту же работу, или разделить между собою различные моменты ее. То же происходит и со многими другими видами труда. Очень часто труд является коллективной деятельностью, сотрудничеством, кооперацией. Но труд плотника является лишь одним из последовательных моментов того разнообразного труда над деревом, который начался еще в лесу при рубке дерева и продолжался в лесопильне. С другой стороны, при стройке дома заняты не только плотники, но и маляры, кровельщики и т. д. Когда-то один и тот же человек рубил деревья, обрабатывал их, строил дом, крыл его кровлю и т. д. Теперь же получилась сложная кооперация самых различных специалистов. В развитом обществе труд обыкновенно является сотрудничеством специалистов. В конечном счете отдельный работник становится лишь частью трудового коллектива.

Приняв во внимание это, мы сможем яснее представить себе сущность трудовой школы. Изолированный индивидуальный труд является в развитом обществе скорее абстракцией. Трудовое воспитание неизбежно предполагает коллективную работу, иными словами — трудовую кооперацию. Трудовая школа есть детская трудовая кооперация.

Содержанием трудовой школы должны являться не абстрактные «трудовые процессы», но конкретное производство в его цельности и связности. Трудовая школа, как и трудовая человеческая жизнь, исходит из цельной жизненной задачи, из конкретной житейской потребности человека в жилище, одежде, утвари и т. п. Удовлетворение этой потребности вызывает коллективную работу. Этот коллективный труд вынуждает детей производить по общему плану одну и ту же работу или чаще всего сообща распределять между собою различные моменты этой работы. Так, в процессе разделения труда между собою при удовлетворении общественной потребности дети организуются из детей-атомов в связанное и дифференцированное детское трудовое сообщество. Коллективный труд детей организует трудовую школу, как определенный общественный организм, ибо труд — великий организатор человечества, как взрослого, так и маленького.

В конечном итоге работа каждого ребенка является лишь частью общей коллективной работы, а сам он — лишь частью трудового коллектива. Этим, с одной стороны, достигаются общественное воспитание и трудовая дисциплина, а с другой — выучка ребенка, техническая изощренность его в выпавших на его долю частичных видах труда, максимальная специализация в пользовании различными доведенными до степени тонкого совершенства инструментами.

Итак, трудовое воспитание есть общественно-трудовое воспитание. Трудовая школа есть детская трудовая кооперация, детское трудовое общество, организующееся в процессе разделения труда между детьми для более успешного достижения единой общей цели. Поскольку этот трудовой коллектив объединяется коллективной работой, постольку трудовая

школа есть школа общественного воспитания. Поскольку каждый член этого коллектива технически изощряется в пользовании различными орудиями различного труда, постольку трудовая школа есть школа трудового воспитания и трудового образования. <...>

6. Трудовая и традиционная школы. Подлинная трудовая школа есть полный и решительный разрыв с традиционной школой, которую обыкновенно называют учебной школой. <...>

Программа классической гимназии конструировалась все же в далекие от нас века, и поскольку эта программа в своей основе продолжает существовать и далее, постольку система гимназического образования отличается крайней традиционностью, рутинностью, даже враждебностью современной культуре. Так, программа по языку, сохранившая от схоластической школы грамматический характер, стала типично гуманистической программой по древним языкам, с культом Цицерона и Вергилия, Гомера и историков. Программа по математике, увенчивающая арифметику техническими правилами, требовавшимися для века купеческого капитализма, застывшая на «Евклидовой» геометрии и тригонометрии, отражала состояние математической науки до Декарта и Лейбница. Также во вкусе тогдашней (но не современной) культуры и военно-политическая история, и сведение географии к маршрутам по географической карте.

Если мы присоединим к этому «бумажный» метод обучения (учебник и тетрадка) и общий дух формально-бюрократического воспитания, мы поймем, в каком глубоком противоречии с требованиями современной индустриальной культуры стояла подобная школа, как гимназическая, так и жалкое, скверное подобие ее — так называемая «низшая». Воспитанник такой школы в современной жизни начинал терпеть такой же крах, как и воспитавшее его клерикально-дворянско-чиновничье государство. Современной жизни нужны не люди досужей созерцательной жизни, не так называемые «теоретики» с образованием, отставшим от современной культуры на несколько веков, не «ученые секретари» княжеских и иных канцелярий. Основной упрек традиционной школе тот, что она в наш кипящий век индустриальных и научных открытий, в наш напряженный век активности, действия, демократии и труда выпускает настоящих дикарей умом и умением, людей, способных лишь мешать прогрессу, жалких по своей умственной неосведомленности и практической беспомощности, но отличающихся аристократическим презрением к народной массе. <...>

8. Трудовая школа и ребенок. Итак, прогресс человечества мы видим во все возрастающей власти человека над природой, тем самым отождествляя прогресс культуры с прогрессом труда. Труд же, поднявшийся на высшую ступень своего развития, есть труд индустриальный, и наиболее совершенная трудовая школа — школа индустриальная. Цель образования — введение ребенка во владение современной индустриальной культурой.

Но эта цель — окончательная цель, достигаемая лишь в юности. Воспитание есть процесс и, как таковой, имеет не только окончательную цель, но и исходную точку. Эта исходная точка — естественные врожденные свойства ребенка. Центральный вопрос педагогики трудовой школы состоит в том, как, исходя из врожденных свойств ребенка, вести его в обладание современной индустриальной культурой.

Естественная жизнь ребенка наполнена игрой, и игра является великой учительницей ребенка. Она не является бесцельным расточением энергии ребенка, в ней развивается и проявляется весь ребенок в самых глубоких своих зачатках. В играх развиваются органы движений и ощущений ребенка, его внимание и воображение, сметливость и догадливость, подражание и творчество, социальные чувства, подчиненные законам, и т. д. Играть для ребенка — значит накапливать опыт и притом опыт, соединенный с активностью.

Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — М., 1979. — Т. 1. — С. 86—88; 93—95; 97—98.

Н. К. Крупская

Воспитательная роль учителя

В прежнее время в школе было два лагеря — учителя и дети. Эти два лагеря вели между собой непрестанную войну. У школьников вработывалась своя этика. Считалось хорошо подсказать товарищу, написать для него сочинение, дать списать сделанную работу, поделиться с ним завтраком, сладким, покрыть всякую шалость, сделанную товарищем, считалось преступлением рассказать учителю что-либо о товарище — «донести»; вести беседу с учителем не на учебные темы называлось «подлизыванием» и т. д. и т. п. Особо сильна была эта этика в закрытых учебных заведениях, институтах, корпусах и пр. Чем строже был режим, тем теснее спланивались ребята. Помню, с каким захватывающим интересом слушала я в детстве институтские похождения моей матери. Очень хорошая ученица, она имела «пониженный балл за поведение, но зато была любимицей класса. Стащить форшмак у классной дамы и накормить им голодных подруг, устроить бомбардировку двери «мочалки» (начальницы), не моргнув, выдержать крики и выговоры классной дамы — немки, не отвечать урока, потому что другие девочки не выучили его, взять на себя вину других — на это она была первой мастерицей.

Эта школьная этика была очень живуча. Я училась в гимназии, где учителя относились к нам как нельзя лучше, где никто на нас не кричал, где не было никаких наказаний, не было никаких отметок за поведение, дневников о нашем поведении, где были очень хорошие отношения с учителями, где

учиться было очень интересно, и все же громадное большинство детей представляло собой особый лагерь: подсказывали, давали списывать задачи, устраивали полузабастовки, а в восьмом (в восьмом!), педагогическом классе, когда нам предложили наблюдать учениц младших классов и писать их характеристики, всем классом заявили директору (Александру Яковлевичу Герду), что мы не можем этого делать: это будет нарушение товарищества, мы не можем «выдавать» ребят. Писать характеристики согласны, но без упоминания фамилий. Педагогический совет согласился на это, не стал насиловать нашу ребячью совесть. Смешно это. 16—17-летние девушки — многие из которых прекрасно знали Тургенева, Л. Толстого, Гоголя, читали Белинского, Добролюбова, читали Гёте, Шиллера, Гейне и пр., писавшие сочинения в 40 страниц полуисследовательского характера, вроде «Мифических воззрений славян на природу по сказкам Афанасьева», — вдруг решили: нельзя начальству выдавать приготовишек. Ведь уж такое ребячество, которое на первый взгляд не заслуживало бы никакого внимания. А педагогический совет отнесся к делу серьезно и «уважил» просьбу. Может быть, потому, что в педагогический совет входили такие чуткие педагоги, как А. Я. Герд, начавший свою педагогическую карьеру с заведования колонией малолетних преступников, где он стал любимцем детей, или бывший народоволец, известный физик Я. И. Ковальский. Это был, во всяком случае, наглядный педагогический урок.

Учитель «строжится» — ребята организуются против него. Да и может ли быть иначе? Мне пришлось в этом году быть на одном учительском собрании в Замоскворецком районе, где был поставлен вопрос о хулиганстве ребят. И в первый раз в жизни я услышала, как на собрании открыто защищалось право педагогов наказывать ребят, говорилось о «шкале наказаний». И что меня особо поразило — это то, что подобного рода высказывания не вызвали глубокого возмущения присутствующих, не вызвали свиста, криков «долой!» Руководитель детдома «смело и открыто» высказывал свое мнение... Ребят, к сожалению, на этом собрании не было; они, вероятно, тоже сказали бы свое мнение.

Неужели у нас нет общественного педагогического мнения на этот счет? Неужели у нас не стыдятся таких взглядов?

Вопрос о личности учителя выдвигается такими выступлениями на первый план.

Может ли учитель, проповедующий «шкалу наказаний», иметь воспитательное влияние на ребят? Конечно, нет.

А между тем педагог-воспитатель страшно нужен школе.

Конечно, ребятам нужны не постоянные нравоучения, одергивания, не рассказы о добродетельных мальчиках и девочках, о «примерных» пионерах. Это только раздражает ребят.

Важно другое. Важно умение помочь ребятам налаживать дружную игру и работу, дружную жизнь, важна помощь тем, кто послабее, важно внимание к переживаниям детей, важно уважение к их труду, к их учебе, к их убеждениям, важен пример.

Учитель, который советует ребятам не курить, а сам курит, — плохой воспитатель. Плохой воспитатель тот, который учит ребят сдерживаться, а сам не сдерживается, учит ребят товариществу, а сам держится с ними не как товарищ, а как начальство.

Ребята чрезвычайно чутки ко всякой фальши, ко всякому лицемерию. Они прямолинейны и не терпят расхождения слов с делом.

Крупская Н.К. Об учителе. — М., 1960. — С. 141—144.

Мерило оценки педагога

1. Педагог должен быть общественником, близко принимать к сердцу задачи соцстроительства.

2. Должен знать свой предмет и его педагогическую специфику (особые задачи и приемы, вытекающие из сущности предмета и его систематики).

3. Должен уметь сочетать учебную работу с работой воспитательной.

4. Должен знать группу, уровень ее знаний, лицо всей группы, ее сильные и слабые стороны, ее настроения, причины их; должен знать каждого ученика, условия, в которых он живет, его слабые и сильные стороны, должен уметь индивидуализировать в зависимости от этого подход к нему.

5. Учитель должен пользоваться у ребят большим авторитетом, пользоваться их доверием и уважением.

6. Должен знать основы научной организации труда, уметь организовать коллективную работу ребят, избегая обезлички, и уметь поднять соревнование на уровень соцсоревнования, помогающего укреплять коллектив.

7. Должен понимать задачи коммунистического воспитания, уметь проводить его на практике, уметь влиять на пионервожатых и превращать пионерорганизацию в подлинно передовой отряд учащихся.

8. Учитель должен владеть методикой обучения: уметь просто, живо, образно рассказать ребятам о том или ином факте или событии; уметь иллюстрировать рассказ яркими примерами, рисунками, опытами, показом на экскурсиях, методом трудовой проработки, — поставить тем самым занятия так, чтобы они заинтересовывали ученика; уметь задавать вопросы, выясняющие степень понимания и степень усвоения учащимися заданий; уметь уловить, что непонятно ученикам, и толково объяснить непонятное; уметь будить самостоятельность учащихся, давать задания, которые эту самостоятельность стимулируют; уметь правильно распределять задания между учащимися, чтобы у каждого учащегося было постоянное сознание своего роста; уметь учить ребят самостоятельной работе путем консультации и систематического контроля.

9. Учитель должен уметь готовить урок, выделяя самое существенное, беря второстепенное лишь для иллюстрации; методически продумывать его; уметь готовить к уроку группу, пробуждая — путем предварительных заданий ученикам прочесть известные вещи, понаблюдать известные явления — интерес их к данному вопросу.

10. Должен проводить проверку понимания учеником сообщенного материала; проверку усвоения материала; проверку прочности запоминания; проверку понимания учеником применения усвоенного материала на практике.

11. Должен уметь организовать внешкольную работу учащихся по данному предмету; постоянные и временные кружки; работы ребят, имеющие целью применять на практике усвоенные знания.

Крупская Н. К. Об учителе. — М., 1960. — С. 254—255.

В. Н. Сорока-Росинский

Детский дом

Детский дом рассматривается нами, сторонниками социально-трудо-вого воспитания, как детская трудовая коммуна, где дети и воспитательский персонал составляют тесную группу содружественного творчества.

Конечно, наш детский дом в том виде, как он существует сейчас, нас далеко не удовлетворяет. И сейчас в нем еще много пережитков старого. На детском доме более чем на всяком другом учебно-воспитательном учреждении чувствуется, что это создание переходного времени. Много, очень много нужно в детском доме изменить для того, чтобы он мог с полным правом носить название учреждения *социально-трудо-вого*.

Сейчас его казарменного типа дортуары, где в одной комнате спят порой 20—30 детей, в лучшем случае 10—15 человек, отсутствие достаточного количества комнат для свободного творчества отдельных детей, конечно, налагают определенный отпечаток на детскую психику и на детское развитие. Общение всей детской массы, хотя и разбитой на группы в 25—30 человек, в течение всего дня и всего вечера, невозможность уединиться, труд и отдых в непрерывном сообществе других детей — все это, безусловно, утомляет и принижает творческую способность каждого отдельного ребенка. <...>

Как же мы себе мыслим *будущий детский дом*? Что для нас совершенно бесспорно — это первое: будущий детский дом не будет иметь спален-казарм, и второе: будущий детский дом будет представлять помимо общих зал и помещений отдельные уголки и уголки, где каждый ребенок согласен своим вкусам и наклонностям создаст для себя уголок творчества и отдохновения. <...>

<...> Для полного слияния работ школы и детского дома и единого педагогического воздействия необходимо установить тесную организационную связь детского дома и школы. При установлении распорядка дня в детских домах план этот должен обсуждаться на совместном заседании педагогического совета детского дома и школы.

В педагогических советах школы должны принимать активное участие воспитатели детских домов; также необходимо вхождение в педагогический совет детского дома представителя от педагогического совета школы.

Совместная работа педагогического совета школы и детского дома не только желательна, но и необходима. Иначе работа детского дома не может правильно идти. <...>

<...> Так как школа должна быть открыта на весь день и заполнить весь день ребенка, удовлетворяя полностью все его потребности, то детский дом является домом, куда ребенок приходит отдохнуть от шумной жизни, которую он проводит в школе. Здесь он может сосредоточиться, продумать весь свой день. Таким образом, детский дом или детское общежитие для старшего возраста является местом отдыха и ночлега. Вопросы питания в будущем также всецело будут принадлежать школе. <...>

<...> 11 января с.г. на экстренном заседании коллегии сектора социального воспитания с участием специалистов был подвергнут обсуждению вопрос об изъятии трудновоспитуемых детей из детских домов и школ нормального типа и о создании в губернском масштабе сети специальных учреждений для таких детей. <...>

Это дети, которые по особенностям своего душевного склада не могут ужиться спокойно в рамках школы обычного типа. Переживаемое нами бурное время отпечаталось на их психике, сделав ее повышено возбудимой и увеличив ее активность до степени, совершенно иногда неприемлемой при тех условиях, в которых ныне приходится вести преподавание и воспитание в большинстве из школ.

Такие дети, будучи часто очень талантливыми и способными импонировать своим товарищам, могут сорвать занятия с целым классом: буйные, невыдержанные, иногда страшно запущенные в педагогическом отношении, нервные и очень легко заражающие своими настроениями товарищей, они легко превращаются в вожаков, ведут за собой класс и создают в нем такое стадное настроение, при котором не может быть и речи о сколько-нибудь планомерном обучении и воспитании.

Таких детей — бунтарей по натуре, буянов и истериков старая школа просто выбрасывала за борт, не заботясь об их дальнейшей участи и совершенно не смущаясь тем обстоятельством, что из этих-то отброшенных детей и выходили впоследствии очень талантливые люди и выработывались яркие индивидуальности.

Но в нашей новой школе эти дети должны стать предметом особенно тщательного попечения, ведь, может быть, это именно дети того будущего, к которому мы стремимся, которое мы лишь неясно чувствуем; ведь, может быть, тот самый факт, что эти дети никак не могут уместиться в рамках нашей школы, говорит лишь о том, что они это будущее отражают уже на своей психике, уже воспринимают его своими нервами, чуют его гораздо лучше нас своей тонкой детской интуицией — ведь нередко устами младенцев гласит сама истина.

Для таких детей нужна особая школа, нужны особые методы воспитания, способные дать надлежащий выход той буйной беспокойной энергии, которой полны эти дети.

Подобные школы индивидуально-социального воспитания для трудно-воспитуемых детей должны быть созданы в каждом районе Петербурга, и ныне организация таких школ поручается секции индивидуально-социального воспитания при Петербургском отделе народного образования.

Для разработки вопросов о типе таких школ, о постановке в них воспитания и обучения, об управлении ими и об отношении их к школам обычного типа, а также к школам для дефективных детей создается особая комиссия, в состав которой войдут специалисты по детской психологии и по воспитанию морально дефективных и педагогически запущенных детей, а также представители Петербургского наробраза и педагоги школ обычного типа.

В настоящее время Петербург располагает лишь двумя учреждениями индивидуально-социального воспитания — институтом индивидуально-социального воспитания и недавно открытой школой имени Достоевского. Кроме того, уже готовы к открытию еще три детских дома-школы для трудновоспитуемых.

Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. — М., 1991. — С. 136—138.

С. Т. Шацкий

Школа для детей или дети для школы

Статья первая

I

Русское педагогическое дело претерпевает страшные удары, вызывающие большую тревогу за его дальнейшую судьбу. Тревога эта вызывается не только материальной стороной. Идейная сторона не менее шатка, и я не знаю, что в конечном итоге хуже. В публичных выступлениях, статьях, обычных рассуждениях, организационных планах текущего периода общественно-педагогической жизни чувствуется большая сбитость с фундамента, растерянность и робкое нащупывание почвы. Наблюдается усталость, разочарование, безнадежность, желание махнуть рукой. Но не всегда и не везде. Рядом с картиной упадка, наступившего после бурных увлечений, возникает пока еще мало видная тяга (быть может, немногих пока сохранивших идей новой школы) к единению, к углублению работы, к конкретизации идей, для того, чтобы работать дальше во что бы то ни стало. Наступает как будто пора формирования педагогической мысли. Кто сдал позиции, разуверился и махнул рукой — пусть уходит. Останутся устоявшие и сознавшие всю глубину и значительность той колоссальной всеобщей школы, которую пришлось пережить.

Работать в наступающем периоде будет нелегко. Потребуется огромные жертвы, размеров которых никак не представишь. Но, только идя через все, что станет на пути, можно будет сделать настоящее дело. Все то свежее, глубокое, стойкое, что оформится в результате огромного социального катаклизма, войдет в педагогику следующей эпохи.

Нельзя, разумеется, думать, что мы создадим абсолютные вечные ценности: мы можем пройти только один из этапов педагогической мысли. Ведь начало новых педагогических идей заложено в очень давние времена. Мы — преемники, и потому не надо обольщаться и придавать себе чересчур большое значение. Но иногда хорошо повторить кое-что хорошее старое с новой силой. Революция это и делает с силой подавляющей.

Как бы то ни было, ощущаю ясно, что мы стоим на некоторой педагогической грани — и именно теперь, а не четыре года тому назад, быть может, потому, что мы вообще стоим на грани, — кто знает? После четырех лет всевозможных попыток, больших и малых, талантливых и бездарных, серьезных и глупых, и своеобразного путешествия разочарованных к разбитому корыту старой школы мы много приобрели и начинаем кое-что понимать. Мы учились и должны еще учиться. Хотелось бы ясности и точности выражения идей («четкости», как теперь принято выражаться). Время мешает сосредоточиться. Оно течет слишком разнообразно и прихотливо. Поэтому, когда так много не ясно, говорить «четко» очень трудно, хотя бы налицо было очень сильное желание. Ясны только схемы. Но ими легко прикрывать внутренний туман.

Основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая нам нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы школы.

Старая педагогика, в полном единении с обычным житейским взглядом, мечтала о лучших способах готовить детей к будущей жизни. Она заимствовала все нормы детской жизни из жизни взрослых. Она творила свое дело с государственным ребенком, она задолго начинала его жизненную карьеру.

Теперь же надо думать о том, чтобы детям дать возможность жить сейчас, жить той богатой эмоциональной и умственной жизнью, на которую они способны.

Мы тревожились, видя, что дети плохо учатся, потому что в будущем они не выдержат жизненной конкуренции. Мы вводили эту конкуренцию загодя в детскую среду. Мы не умели ценить богатства детского языка, детского опыта, способности ребенка к исследованию, его живости и способности интересно жить. Нам нужно было лишь то, чтобы дети в наименьший промежуток времени усвоили максимум тех обрывков знаний, которые составляли нашу программу. А по-настоящему следовало бы беспокоиться о том, что дети плохо живут, т.е. живут не по-детски.

В сущности говоря, наиболее яркие умы последнего сорокалетия (врачи, психологи, экспериментаторы и большие педагоги-практики) делали и делают подготовительную работу для осуществления этой цели.

Старая педагогика очень ценила законченность, результатность своей работы. Это выражалось в требовании от детей определенных запасов знаний по целому ряду довольно случайно подобранных циклов. Стэнли Холл справедливо называет это школьным винегретом.

Новые педагогические мысли вращаются вокруг процесса работы детей над насущно необходимым для их текущей жизни материалом.

Старая мысль искала самой лучшей программы, самого лучшего метода, лучшего учебника. Она стремилась отлить свою работу в устойчивые, точно регламентированные формы воздействия на детей.

Новая мысль работает над постоянной эволюцией школы и думает о гибких методах, приспособляющихся к данным условиям, в которых протекает педагогический процесс.

И поэтому не очень можно удивляться тому, если в голову приходит вопрос — да что же такое, наконец, школа? И ответить на него не так-то легко по-настоящему. Во всяком случае школа есть место, где преимущественно как будто идут процессы воспитания и образования. Но нет ли их и в самой (обыкновенной) жизни? <...>

III

Если рассматривать процесс воспитания как постепенное овладение средствами приспособления к окружающей среде, то очевидно, что жизнь, как она идет, в ее общих чертах, сложившихся в течение длительного периода, должна была выработать устойчивые формы приспособления. За тысячу лет жизни расы организовывались некоторые прочные навыки, количество, качество и предел которых определяются насущными потребностями, необходимыми для элементарного поддержания жизни.

Представим себе весь нехитрый уклад крестьянской жизни и те знания, которые нужны для его понимания и, следовательно, ориентировки. В школьной переработке они уложатся вполне в голове десятилетнего ребенка. С жизнью городской — много сложнее, и в результате мы могли бы попытаться определить средний уровень потребностей расы в навыках приспособления. В известной степени элементарная школа отвечает на этот вопрос. В самом деле, чем обуславливается общественный факт быстрого падения посещаемости народной школы на третьем году? Пожалуй, не только экономическими причинами, а как раз тут может проявиться достаточность примитивной грамоты для поддержания жизни на среднем уровне, который исторически сложился в данной среде. Интересно отметить, что сильное падение посещаемости начинается сравнительно далеко до официального конца школьного обучения. Жизнь, а не прихоть говорит свое «довольно». Если нет школы, то воспитывают все те же факторы; среда, окружающая ребенка, действует могущественно и создает типические средние черты расы, отличающие ее (от другой) (американца

от француза, немца или русского). Сила и стойкость этих влияний очевидна. Поэтому их надо изучать и уметь ими пользоваться.

Итак, настоящее воспитание дает сама жизнь. С этой точки зрения нельзя относиться так к «улице», как это обыкновенно делается. В ней, как в среде, доступной всем жизненным влияниям, где они скрещиваются и дают огромное разнообразие комбинаций, есть своя закономерность, периодичность и доступность. Она отражает деятельность людей, хотя не целиком, но разнообразно и богато. Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычаи, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды. Недаром так называемые «уличные мальчишки» обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни. Воспитание Эдисона и Горького вовсе не было плохим. <...>

<...> Я не думаю, чтобы воспитанию можно поставить одну общую цель. Вернее, целей столько, сколько было возрастных периодов.

Уже в такой схеме, представляющей нечто вроде скелета развития педагогического процесса, мы должны чувствовать последовательную смену этапов роста, ту эволюцию жизни, которой подвергается естественно складывающаяся жизнь. Ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы; он живет, как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами. И огромная задача разумного государства состоит не в том, чтобы отливать в готовые формы нужных ему для соответственных функций людей, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст, есть наилучший способ подготовки себя рядом нечувствительных переходов к той форме жизненной деятельности, которая свойственна уже сложившемуся человеку. В этом и только в этом главная задача государства в деле воспитания.

Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4 т. — М., 1964. — Т. 2. — С. 80—86.

Рекомендуемая литература

1. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1979.
2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. Л. Селивановой. — М., 1998.
3. *Данильченко М. Г.* Педагогические взгляды П. П. Блонского. — М., 1974.
4. *Пинкевич А. П.* Введение в педагогику. — М., 1925.
5. Проблемы истории советской школы и педагогики / Экспер. учеб. пособие: В 3 ч. / Под ред. З. И. Равкина. — М., 1991.
6. *Равкин З. И.* Вклад первых руководителей Наркомпроса в теоретическое обоснование практических путей реализации ленинских принципов воспитания и образования — М., 1988.

20. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА А. С. МАКАРЕНКО

Биографическая справка • Ключевая идея педагогики — воспитание в коллективе • Позиция педагога-воспитателя в работе с детьми

Антон Семенович Макаренко родился в 1888 г. в г. Белополье Харьковской губернии, в рабочей семье.

В 1905 г., после окончания Кременчугского городского училища и педагогических курсов при нем, А. С. Макаренко был назначен учителем Крюковского железнодорожного училища.

В 1911 г. учительская деятельность А. С. Макаренко в Крюкове была прервана в результате столкновения со школьным начальством. А. С. Макаренко переместили в глухую железнодорожную станцию Долинская учителем железнодорожного начального училища.

В 1914 г. А. С. Макаренко удалось осуществить свои планы, он поступил в Полтавский Учительский институт, готовивший преподавателей для высших начальных училищ. В этом институте царил весьма демократичная атмосфера, были сильны традиции К. Д. Ушинского. Сам А. С. Макаренко отмечает огромную роль, которую сыграл этот институт в формировании его как педагога.

В 1917 г. А. С. Макаренко окончил институт с золотой медалью и был назначен на должность инспектора железнодорожного высшего начального училища в Крюкове, где в 1905 г. он начинал впервые свою учительскую деятельность.

С августа 1919 г. А. С. Макаренко в Полтаве заведовал 2-м городским начальным училищем, 10-й трудовой школой, проводил большую общественную работу среди учителей, организовал внешкольные учреждения для учащихся. В 1920 г. он был назначен заведующим колонией для несовершеннолетних правонарушителей, впоследствии получившей имя А. М. Горького. Работа А. С. Макаренко в колонии положила начало его смелого новаторства в области теории и практики педагогики. Опыт, накопленный в колонии, был продолжен и углублен в коммуне имени Дзержинского, созданной в 1927 г. в городе Харькове. Под его руководством коммуна стала образцовым учебно-воспитательным учреждением, каким до этого была колония имени А. М. Горького.

Работая в колонии и коммуне, А. С. Макаренко занимался литературно-художественной публицистической деятельностью. В 1932 г. вышла его книга «Марш 30-го года», в 1933 г. — первая часть «Педагогической поэмы».

В 1935 г. А. С. Макаренко был назначен на должность помощника начальника отдела трудовых колоний НКВД Украины в Киеве.

Будучи общепризнанным писателем, А. С. Макаренко оставался и педагогом. Он не порывал связей ни с педагогической теорией, ни с педагогической практикой.

«Я не переменял профессии, я только сменил род оружия». Он писал в это время о колонии и коммуне, о педагогике и педагогах, о родителях и детях, о воспитании детей в школе и семье. Только в 1937—1938 гг. он написал около 60 работ, в том числе такие, как «Книга для родителей» и «Флаги на башнях».

Нелегким был путь А. С. Макаренко и как педагога и как писателя. Много трудностей, неудач встречалось на его пути. Но он не отступал перед ними, не впадал в уныние, глубоко верил в свое дело и добился замечательных успехов.

1 апреля 1939 г. А. С. Макаренко скоропостижно скончался. Остались незавершенными многие его замыслы и планы.

А. С. Макаренко принял идеалы октябрьской революции и с готовностью включился в педагогическую деятельность. Возглавляя сначала Трудовую колонию имени А. М. Горького, позже коммуну имени Ф. Э. Дзержинского, А. С. Макаренко создал новую концепцию воспитания. Базой практической деятельности по перевоспитанию трудных подростков явилось включение их в самостоятельную трудовую деятельность, результаты которой обеспечивали самостоятельность жизни детей и взрослых. Это были общественно-значимые дела в колонии и работа на заводах электросверл и фотоаппаратов ФЭД в коммуне. Дети учились в средней школе, овладевали профессией на курсах, в техникуме, в лаборатории завода. Большое внимание уделялось клубной работе, экскурсиям, летним походам и др. Ключевая воспитательная идея воплощалась в разносторонней многоплановой жизнедеятельности разновозрастного коллектива, внутреннюю сторону которой составлял четкий и целенаправленный педагогический процесс. Главным действующим субъектом этого процесса был коллектив, обеспечивший педагогику индивидуально-параллельного действия в коллективе. Характерной особенностью воспитательного процесса, его целью явилось формирование типа личности, готовой к «борьбе и преодолению», к активной жизни.

Рассмотрим лишь некоторые педагогические выводы и размышления А. С. Макаренко, отдельные стороны жизни созданного им коллектива.

Итак, цель воспитания — воспитание человека с гражданской направленностью, человека общественника, коллективиста.

• Воспитание осуществляется в коллективной деятельности, в которой формируется личный опыт поведения каждого.

• Эта коллективная детская деятельность должна как можно полнее отражать жизнь общества, быть частью этой большой жизни.

Коллективная деятельность будет иметь большое воспитательное значение, если она вырастает из потребностей жизни данного коллектива (а не из педагогических соображений — в отрыве от жизни).

Коллективная деятельность должна быть так организована, чтобы дети чувствовали себя хозяевами и организаторами своей жизни. Воспитанник находится в позиции объекта и субъекта воспитания. Для ребенка сегодняшняя жизнь со всеми ее радостями и огорчениями будет особенно значима, если он займет активную позицию в ней. Поэтому А. С. Макаренко продумывал организацию жизни колонии так, чтобы она в первую очередь выступала как творчество самого детского коллектива. (А. С. Макаренко не нанимал сторожей для охраны имущества колонии, несмотря на систематические кражи. Почему? «Вы хозяева, вы сами должны сторожить», — говорил он колонистам.)

В этих условиях иным должно быть и место воспитателя. Педагогическая поза не должна быть заметна воспитаннику даже в самой малой степени. Способствуя движению коллектива, его развитию, воспитатель тем самым разрешает и стоящие перед ним воспитательные задачи.

В коллективной трудовой деятельности, имеющей свою логику, целенаправленный характер, дети приобретают нравственно ценный социальный опыт поведения и отношений. Анализируя воспитательные возможности организации трудовой деятельности, А. С. Макаренко отмечал, что труд нейтрален в развитии личности, если он не отвечает двум условиям: хорошая организация и социальная мотивированность. Имеются в виду нравственно ценные мотивы личной и коллективной ответственности, трудовой дисциплины, взаимного уважения, внутренней свободы и удовлетворенности.

Ключевая идея воспитания по А. С. Макаренко — *«Воспитание в коллективе, для коллектива, через коллектив»*.

Коллектив — это социальный живой организм, в котором дети объединены общей целью, общим трудом и общей организацией труда. Коллектив имеет свои органы управления, свою структуру, полномочия, ответственность.

На первых шагах организации коллектива трудовая деятельность должна соответствовать интересам ребят и приводить к быстрым и реально ощутимым результатам. Так, для создания первичного коллектива А. С. Макаренко организовал охрану государственного леса. Эта работа нравилась детям и воспринималась ими как общественная деятельность. У А. С. Макаренко в колонии и коммуне каждая задача, поставленная перед коллек-

тивом, звучала как острая политическая задача (работа на заводе, организация ликбеза, создание на селе библиотеки, участие в собраниях и т. д.).

Выдвигая деятельность, как основное средство для организации коллектива, А. С. Макаренко доказал, что нужна целая система дел.

Коллектив не должен останавливаться в своем развитии. Остановка в движении — смерть для коллектива. Особенно ясно почувствовал это А. С. Макаренко перед завоеванием Куряжа. В 1926 г. колония им. Горького, разрешив все свои хозяйственные вопросы, вдруг оказалась лишенной той цели, которая объединяла усилия уже слаженного дружного коллектива. Самоубийство Чобота, превалирование личной жизни у части колонистов показало А. С. Макаренко, что остановка ведет к распаду. И это чувствовал не только А. С. Макаренко, это чувствовали и колонисты.

Переезд в Куряж не только возродил, но и чрезвычайно усилил напряжение общей коллективной воли. А. С. Макаренко писал: «Я счастлив, что мой коллектив всегда имел перед собой ясно поставленные трудные цели и шел к ним, а не просто передвигался в пространстве».

Обобщая опыт работы, А. С. Макаренко намечает стадии развития коллектива:

I стадия. Руководитель предъявляет требования к еще неорганизованной группе детей. Эти требования просты, логичны. В выполнении этих требований появляются ростки коллектива.

«В самом начале организации коллектива, — говорит А. С. Макаренко, — я не требовал от воспитанников, чтобы они не воровали; это требование можно предъявить более зрелому коллективу, но зато предъявлял неукоснительно требование, чтобы они выходили все на работу. Необходимость в этом чувствовал и понимал каждый».

Данная стадия самая напряженная для руководителя. А. С. Макаренко рекомендует не задерживаться на ней.

II стадия. Руководителя начинает поддерживать группа воспитанников, принимает его требования и активно помогает их реализовать. Вокруг руководителя начинает спланиваться актив, как главная реально-действенная сила коллектива.

III стадия. Активную позицию в коллективе постепенно занимает каждый его член. Совместная деятельность, ориентация на успех, традиции, перспективы движения делают коллектив единым организмом.

Достичь такой стадии в развитии коллектива большое счастье. На этой стадии особенно сильно проявляется его красота.

IV стадия. Воспитание коллектива сростается с самовоспитанием, когда каждый воспитанник предъявляет повышенные тре-

бования к самому себе, к своему будущему, строит жизненные планы, дорожит нравственными идеалами и ценностями.

Естественно, что логика развития коллектива гораздо сложнее охарактеризованной выше, но вместе с тем, общая тенденция и качественная оценка роста коллектива на базе конкретного реального опыта придает всей системе воспитательной работы целенаправленный характер, позволяет фиксировать результативность воспитательного процесса по определенным параметрам.

Процесс развития коллектива — это постоянное движение вперед в соответствии с четко определенными целями — перспективными линиями (близкие перспективы — завтрашняя радость; средняя и дальняя перспективы). Достижение целей — рождает новые перспективы.

Заслуживает внимания не только внутренняя, но и внешняя сторона жизни воспитанников. И здесь мастерство А. С. Макаренко проявлялось в полной мере. Все члены коллектива делились на воспитанников и колонистов. К званию колониста представлял первичный коллектив — отряд. Оно присуждалось на общем собрании.

В результате длительной работы А. С. Макаренко пришел к выводу, что легче будет сделать первичный отряд частью общего коллектива, если в него будут входить школьники разных классов, члены разных производственных бригад. То есть был создан разновозрастной первичный коллектив. Воспитание через коллектив имело педагогический эффект: одновременно воспитывался и коллектив и личность. Параллельное воздействие — главный принцип и метод воспитания в коллективе. Методику параллельного воздействия на личность А. С. Макаренко пропагандировал как основной метод воспитания личности.

Численность первичного коллектива: от 7 до 15 человек. В командиры вначале выбирался наиболее волевой мальчик, умеющий держать всех в руках. «В последние годы, — пишет А. С. Макаренко, — я достиг такого счастья, что мог любого коммунара в любом коллективе назначить старшим».

Помогла А. С. Макаренко в этом организация сводных отрядов. Сводный отряд создавался обычно для выполнения какой-либо краткосрочной работы, после выполнения задания сводный отряд распадался. Командиром выступал рядовой член коллектива, командир постоянного отряда выступал рядовым членом. Таким образом, А. С. Макаренко упражнял всех в умении руководить и подчиняться.

Главным органом самоуправления являлось общее собрание всех воспитанников. Интересна была инструментовка общего собрания: призывной сигнал горна, команда А. С. Макаренко: «Под знамя, встать!», марш знамени. Собрание открывал дежурный

командир. Президиум не выбирался. На столе — песочные часы. Выступление длилось всего 2—3 минуты. В течение 20—30 минут решались сложнейшие вопросы. Такое проведение собрания было традицией.

Совет командиров — центральный орган самоуправления организовывал всю текущую работу в коллективе. В него входили все командиры, руководители комиссий, помощник по учебно-воспитательной работе, врач, заведующий школой.

А. С. Макаренко считал, что такой состав удобен для работы. Такой состав (актив) совета командиров позволяет: 1) представлять интересы всех первичных коллективов; 2) быстро решать вопросы, касающиеся первичных коллективов; 3) оперативно доводить до исполнителей; 4) командирам чувствовать себя уполномоченными своих отрядов; 5) совету быть компетентным по всем отраслям производства.

Совет командиров был оперативным органом. Без него Макаренко ничего в хозяйстве не предпринимал. Через этот орган ребята чувствовали себя хозяевами коллектива.

Большое место в жизни коллектива занимали санитарная и хозяйственная комиссии, которые выбирались на общем собрании.

Большую роль играл дежурный командир. Он назначался на один день, имел большие права. С ним никто не имел права спорить, разговаривать сидя, рапорт дежурного командира никогда не проверялся. Беспрекословно подчиняясь ему, колонисты упражнялись в умении подчиняться интересам коллектива.

За комсомолом у А. С. Макаренко оставалось общее руководство органами самоуправления, осуществление политического руководства коллективом.

Отношения в коллективе носили характер отношений ответственной зависимости:

личные интересы согласовывались с интересами первичного и общего коллектива;

в то же время, это были дружественные отношения;

коллектив украшало чувство ответственности, собственного достоинства, гордости. Никто у А. С. Макаренко не жаловался первому случайному посетителю коммуны на неурядки. Для этого было общее собрание и совет командиров;

сложилась ситуация защищенности каждого члена коллектива. Самый слабый прекрасно сознавал, что он защищен всеми членами коллектива от лишений, самодурства и издевательства.

Когда стройная колония горьковцев появилась в Куряже, куряжане быстро почувствовали, что здесь нельзя тронуть даже самого маленького. А самый маленький по фамилии Синенький гордо шел впереди всех, как путешествующий принц.

Вместе с тем всячески культивировались привычка торможения, способность умерять свои действия, желания. У А. С. Макаренко в коллективе было до 600 подростков, но никогда не наблюдалось беспорядочной беготни, ссор, небрежного обращения друг к другу.

Подростки учились ориентироваться в окружающей среде, осознать свое место в коллективе и действовать адекватно ситуации.

Поддерживался мажорный тон, эмоциональная приподнятость, смех, шутка — все то, что присуще детскому коллективу. Такой тон создавался радостными перспективами.

Труд и игра пронизывали всю жизнь коллектива. Мажор укреплялся и вниманием к эстетической стороне коллектива. Разведение цветов, чистота в помещениях, сверкающие паркетные полы, белые скатерти... Чистейшим носовым платком представитель санитарной комиссии проверял качество уборки.

Был у коммунаров и духовой оркестр. Большой вкус проявлял А. С. Макаренко в выборе форменной одежды: парадный костюм у мальчиков — расшитая тюбетейка, суконный костюм с отложным пикейным воротничком; у девочек — темная в складку юбка, белая блузка с нашитым вензелем коммуны на рукаве, тапочки — все это придавало строю дзержинцев необычную красоту и выразительность.

Но А. С. Макаренко не только внешне украшал коллектив и тем воспитывал эстетический вкус воспитанников, он прививал детям любовь к искусству: литературе, театру, музыке, живописи. Еще в колонии имени А. М. Горького по вечерам читали А. М. Горького, В. Г. Короленко, Н. В. Гоголя и др.

В колонии поддерживались традиции праздников: первого снопа, дня рождения А. М. Горького. У каждого праздника был свой ритуал, своя разработанная программа, которая бережно хранилась и повторялась из года в год.

А. С. Макаренко заботился о педагогическом коллективе, учителе-воспитателе. В педагогическом деле должна быть ставка на педагогический коллектив. Макаренко не поддерживал учителей-одиночек, которые действуют «от себя лично», не чувствуют своей принадлежности к педагогическому коллективу.

Каждый воспитатель должен знать цель воспитания и выступать от имени педагогического коллектива.

Соприкасаясь с личностью, он разрешает вместе с нею задачи, стоящие перед коллективом.

Педагогическая поза воспитателя остается в тени, он принимает участие в трудовой жизни воспитанников, переживая их успехи и неудачи.

По А. С. Макаренко, работа воспитателя — это, прежде всего, работа организатора. Он считал, что к воспитательной работе будущего педагога нужно готовить, в педагогических вузах необхо-

димо преподавать педагогическую технику и педагогическое мастерство, учить владению голосом, жестом, мимикой, позой, выражению чувств: гнева и обиды, и восторга.

Педагогическое мастерство приобретается. Макаренко писал, что не чувствовал у себя никаких педагогических талантов, но когда стал учителем, то поставил перед собой цель — сделаться мастером этого дела. Он стал считать себя мастером с тех пор, когда научился фразе «Иди сюда» произносить двадцатью интонациями.

Педагогические идеи и опыт А. С. Макаренко не потеряли актуальности и в наши дни. Его воспитательная система, основанная на коллективных началах, ни в коей мере не противоречит развитию личностных начал в воспитанниках, более того культивирует такие качества личности, как самостоятельность, принципиальность, чувство ответственности и инициативность.

В одном из писем бывшему коммунару в ответ на его вопрос о смысле человеческой жизни А. С. Макаренко пишет: «Я люблю жизнь такую, какая она есть. Она прекрасна именно потому, что непрактична, не рассчитана по эгоизму, что в ней есть борьба и опасности, есть страдания и мысль, какая-то гордость и независимость от природы... Я живу потому, что люблю жить, люблю дни и ночи, люблю борьбу и люблю смотреть, как растет человек, как он борется с природой, в том числе и с собственной природой... Так люди жили всегда и так всегда будут жить. Они только больше и больше учатся находить радости жизни в коллективе, радоваться не личным победам, а победам человечества, в этом и состоит настоящий смысл социализма» [55*, с. 220].

А. С. Макаренко

Методика организации воспитательного процесса

Перспектива

Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга.

Самое важное, что мы привыкли ценить в человеке, — это сила и красота. И то и другое определяется в человеке исключительно по типу его отношения к перспективе. Человек, определяющий свое поведение самой близкой

перспективой, есть человек самый слабый. Если он удовлетворяется только перспективой своей собственной, хотя бы и далекой, он может представляться сильным, но он не вызывает у нас ощущения красоты личности и ее настоящей ценности. Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее и выше.

Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути. Методика этой работы заключается в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся, в постепенной подстановке более ценных. <...>

Неудачи многих детских учреждений, детских домов и колоний зависят от слабости и неясности перспективы. Даже хорошо оборудованные детские учреждения, если они этого не организуют, не добьются хорошей работы и дисциплины.

Близкая перспектива

В развитии нашего воспитательного процесса одной из самых существенных задач является переход от более близких к более далеким удовлетворениям. Наша работа в области перспективы заключается еще и в том, что мы все должны воспитывать коллективные линии устремлений, а не только личные. Человек, у которого коллективная перспектива преобладает над личной, является уже человеком советского типа. <...>

Перспективные линии имеют интересную особенность. Они привлекают внимание человека общим видом удовлетворения, но это удовлетворение еще не существующее. По мере движения к нему возникают новые завтрашние планы, тем более притягательные, чем более усилий вложено на преодоление различных препятствий. <...>

Жизнь коллектива должна быть наполнена радостью ... именно в этом смысле, не радостью простого развлечения и удовлетворения сейчас, немедленно, а радостью трудовых напряжений и успехов завтрашнего дня. <...>

Стиль работы с коллективом

Детское учреждение отличается от другого (однотипного) детского учреждения прежде всего своим общим стилем и тоном.

Нормальный тон может быть только один. Прежде всего он должен отличаться явной мажорностью, однако он ни в каком случае не должен иметь характера приподнятой, постоянной бурливости, истерической напряженности, которая всегда неприятно бьет в глаза и которая грозит при первой неудаче сорваться и перейти в разочарование.

Мажор в коллективе должен иметь очень спокойный и крепкий вид. Это прежде всего проявление внутреннего, уверенного спокойствия, уверенности в своих силах, в силах своего коллектива и в своем будущем. Этот крепкий мажор должен принимать вид постоянной бодрости, готовности к действию. <...>

Такая бодрость приобретает только в коллективе, который часто упражняется в исполнении разнообразных задач, но в исполнении не толпой, а организованно, с точным указанием функций отдельных органов и лиц, с

точно обозначенной и непрременной ответственностью отдельных лиц и всего коллектива. <...>

Достоинство выражается, с одной стороны, сдержанной вежливостью к человеку незнакомому, приветливой готовностью быть хозяином, если постороннее лицо прибыло в учреждение по делу, и в такой же готовности оказать энергичное сопротивление, если постороннее лицо, не уважая коллектив, нарушает его интересы.

Наличие такого достоинства предполагает умение в воспитанниках ориентироваться быстро по отношению к отдельным лицам и к отдельным явлениям.

Нужно воспитывать у ребят такую способность ориентировки, нужно сообщать им привычку чувствовать, что происходит вокруг, узнавать и определять свое отношение к новому лицу, к постороннему лицу и быстро устанавливать такую линию поведения, которая наиболее соответствовала бы интересам коллектива. <...>

Чувство достоинства возникает у воспитанников только тогда, когда учреждение, его жизнь и работа в значительной степени лежат на ответственности детского коллектива, разделенной с руководящим составом. Если организация и положение дел в учреждении является предметом общего внимания и общих усилий всего коллектива, только тогда каждый, даже незначительный, успех будет рождать и чувство достоинства.

На каждом шагу воспитывая самокритику, возбуждая стремление воспитанников вскрывать недочеты в работе учреждения, даже если для этого приходится критиковать администрацию и отдельных товарищей, должно в то же время воспитывать и гордость, любовь к своему учреждению, желание, чтобы его слава была славой хорошей. <...>

Такой стиль отношений в учреждении воспитывает чувство собственного достоинства, гордость и бдительность, являющиеся необходимыми элементами здорового патриотизма.

Вторым очень важным качеством тона, который необходимо воспитывать в учреждении, является единство коллектива, дружеское единение его членов. <...>

Третьим признаком нормального общего тона должна быть твердо определенная идея защищенности. Ни один воспитанник, как бы он ни был мал и слабосилен или нов в коллективе, не должен чувствовать своего обособления или незащищенности. В коллективе должно быть крепким законом, что никто не только не имеет права, но не имеет и возможности безнаказанно издеваться, куражиться или насильничать над самым слабым членом коллектива. Прежде всего он должен находить обязательную защиту в своем отряде, классе. Поэтому и важно иметь длительно сохраняющиеся отряды.

Во-вторых, он должен быть уверен, что в случае нужды он найдет защиту у любого старшего воспитанника, уверен, что и руководство учреждения также самым энергичным образом защитит его, если это будет необходимо. Какие бы то ни было попытки к насилию одних воспитанников над другими должны подавляться самым решительным образом.

Четвертым важным признаком общего тона является активность: она должна проявляться отнюдь не в беспорядочном беге или крике, а в постоянной готовности и любви к упорядоченному, деловому или игровому движению, к преодолению пространства и материала. В течение всего рабочего дня воспитанник должен быть разумно занят или работой, или учебой, или чтением, или нужной для него какой-нибудь беседой. Он никогда не должен просто болтать, бесцельно проводить время, толкаться между стенами, не зная, куда себя девать. Только в организованной деятельности у него будет воспитана разумная, полезная активность, привычка и любовь к полезному движению.

Пятым важным признаком тона, признаком чрезвычайно важным, должна быть привычка торможения; руководство детского учреждения постоянно должно развивать у воспитанников умение быть сдержанным в движении, в слове, в крике. Надо требовать соблюдения тишины там, где она нужна, нужно отучать воспитанников от ненужного крика, от неумеренно развязного смеха и движения. <...>

Особую форму торможения представляет вежливость, которую нужно настойчиво рекомендовать воспитанникам при каждом удобном случае и требовать ее соблюдения.

Воспитание общего тона происходит во всех плоскостях детского учреждения, в каждый момент работы, в жизни, в быту, в школе, на производстве, во время игр и т. д. Много зависит от поведения и тона учителей, воспитательского, руководящего и инструкторского персонала. Персонал сам должен в своем поведении удовлетворять всем требованиям, изложенным выше. Кроме того, у всего персонала детского учреждения должны быть выработаны специальные традиции и правила поведения. По отношению к воспитанникам руководящий и педагогический персонал всегда должен быть вежлив, сдержан, за исключением тех случаев, когда требуется либо некоторое повышение тона в связи с новыми требованиями, либо такое же повышение в сторону большей его эмоциональности — во время общих собраний, общих работ, отдельных прорывов в коллективе. Во всяком случае никогда педагоги и руководство не должны допускать со своей стороны тона фривольного: зубоскальства, рассказывания анекдотов, никаких вольностей в языке, передразнивания, кривляния и т. п. С другой стороны, совершенно недопустимо, чтобы педагоги и руководство в присутствии воспитанников были угрюмыми, раздражительными, крикливыми. В отдельных случаях серьезных проступков можно допустить выражение негодования, но такой тон должен быть обязательно оправдан серьезно-стью проступка. <...>

В детских учреждениях не нужно заводить постоянного военно-строеного порядка. Не нужно также строить воспитанников в шеренги, за исключением случаев похода, праздничной демонстрации или физкультурной и военной работы. Не должно быть никакой военной муштровки для надобностей быта. В быту необходимы четкость и подтянутость.

Проблемы школьного советского воспитания

Методы воспитания

Многие считают меня специалистом по работе с беспризорными. Это неправда. Я всего работал 32 года, из них 16 лет в школе и 16 лет с беспризорными. <...>

Моя работа с беспризорными отнюдь не была специальной работой с беспризорными детьми. Во-первых, в качестве рабочей гипотезы я с первых дней своей работы с беспризорными установил, что никаких особых методов по отношению к беспризорным употреблять не нужно; во-вторых, мне удалось в очень короткое время довести беспризорных до состояния нормы и дальнейшую работу с ними вести как с нормальными детьми. <...>

Прежде всего интересен вопрос о самом характере науки о воспитании. У нас... есть убеждение, что никакой особенной, отдельной методики воспитательной работы не нужно, что методика преподавания, методика учебного предмета должна заключать в себе и всю воспитательную мысль. Я с этим не согласен. Я считаю, что воспитательная область — область чистого воспитания — есть в некоторых случаях отдельная область, отличная от методики преподавания. <...>

Я... твердо убежден, что перевоспитание настоящее, полное перевоспитание, гарантирующее от рецидивов, возможно только при полной средней школе, ...я и теперь остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы образовательной. И то и другое — методика воспитания и методика образования, — по моему мнению, составляют два отдела, более или менее самостоятельных отдела педагогической науки. Разумеется, эти отделы органически должны быть связаны. Разумеется, всякая работа в классе есть всегда работа воспитательная, но сводить воспитательную работу к образованию я считаю невозможным. <...>

Кроме того, я считаю, что воспитательное средство может быть выведено только из опыта. <...>

Это мое утверждение происходит из следующего: педагогика, в особенности теория воспитания, есть прежде всего наука практически целесообразная. Мы не можем просто воспитывать человека, мы не имеем права проводить работу воспитания, не ставя перед собой определенную политическую цель. Работа воспитания, не вооруженная ясной, развернутой, детально известной целью, будет работой аполитичного воспитания, и в нашей общественной советской жизни мы на каждом шагу встречаем доказательство в подтверждение этого положения. <...>

Труд как воспитательное средство возможен только как часть общей системы. <...>

Наказание воспитывает раба — это точная аксиома, которая не подвергалась никакому сомнению. <...> Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целой системы, от целого комплекса влияний. <...>

Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство, в некоторых случаях, обязательно будет самым плохим. Возьмите даже такое средство, как коллективное воздействие, воздействие коллектива на личность. <...>

Педагогика индивидуального действия

Сегодня я рассчитывал предложить вам вопрос об индивидуальном влиянии, о педагогике индивидуального действия. Переход от коллективного воздействия, от организации коллектива к личности, к организации личности особым способом мною в первые годы моего опыта был понят ошибочно. Я полагал, что нужно иметь в виду воздействие на целый коллектив, во-первых, и воздействие на отдельную личность как корректив к развитию коллектива, во-вторых.

В развитии моего опыта я пришел к глубокому убеждению, которое было подтверждено потом практикой, что непосредственного перехода от целого коллектива к личности нет, а есть только переход через посредство первичного коллектива, специально организованного в педагогических целях. <...>

Первичным коллективом нужно называть такой коллектив, в котором отдельные его члены оказываются в постоянном деловом, дружеском, бытовом и идеологическом объединении. <...>

В моем опыте я пришел к такой организации, что первичный коллектив не покрывал ни классовых, школьных интересов, ни производственных интересов, а являлся такой ячейкой, в которой и школьные и производственные интересы приходили от разных групп. Вот почему я в последнее время остановился на отряде, в который входили и школьники разных классов, и работники разных производственных бригад. <...>

Так составлялся первичный коллектив. Тут, конечно, нужна была еще очень сложная инструментовка, чтобы такой первичный коллектив приносил наибольшую пользу. Она заключалась в тоне и стиле организации отряда.

Что такое первичный коллектив — отряд? В нашей практике в колонии имени Горького и в коммуне имени Дзержинского мы пришли к такому положению. Я как центр коммуны, и все коммунарские органы, и комсомольское бюро, и совет командиров, и общее собрание обычно старались дела с отдельными личностями не иметь. Это формально. Мне очень трудно вам эту логику доказывать. Я называю эту логику логикой параллельно-

го педагогического действия. Мне очень трудно объяснить, так как я никогда не писал об этом, поэтому не искал и не находил формулировок.

Что такое параллельное педагогическое действие?

Мы имеем дело только с отрядом. Мы с личностью не имеем дела. Такова официальная формулировка. В сущности это есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идет параллельно сущности. На самом деле мы имеем дело с личностью, но утверждаем, что до личности нам нет никакого дела.

Каким образом это получается? Мы не хотели, чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания. <...>

Для того чтобы работать с отдельной личностью, нужно ее знать и ее культивировать. <...>

В первый год я как начинающий педагог совершил обычную ошибку. Я обращал внимание на личность, выпадающую из коллектива. <...>

В последние годы я изменил такой тон. Я увидел, что наиболее опасным элементом в моей работе является не тот, который обращает на себя особое внимание, а тот, кто от меня прячется. <...>

Наблюдая такие случаи в первые годы своей работы, я пришел к глубокому убеждению, что именно тот, кто от меня прячется и старается не попадаться на глаза, тот является самым опасным объектом, на того я должен обратить особое внимание. <...>

Когда я пришел к известному успеху, когда меня перестали потрясать воровство и хулиганство, я понял, что цель моей воспитательной работы не заключалась в том, чтобы привести в порядок двух-трех воров и хулиганов, а положительная цель моей работы в том, чтобы воспитать определенный тип гражданина, выпустить боевой, активный, жизненный характер, и эта цель может быть достигнута только в том случае, если я воспитаю каждого, а не только приведу в порядок отдельную личность. <...>

Значит, чрезвычайно важным является вопрос о выборе воспитателя. Как же выбирать, по каким признакам? У нас почему-то на этот вопрос обращают мало внимания. У нас считают, что любой человек, любой, кто угодно, стоит его только назначить на должность воспитателя и заплатить воспитательское жалование, он может воспитывать. А между тем это работа самая трудная, в итоге, возможно, работа самая ответственная и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей. <...>

Я убежден, что научить воспитывать так же легко, может быть, как научить математике, как научить читать, как научить быть хорошим фрезеровщиком или токарем, и я учил.

В чем заключалась такая учеба? Прежде всего в организации характера педагога, воспитании его поведения, а затем в организации его специальных знаний и навыков, без которых ни один воспитатель не может быть хорошим воспитателем, не может работать, так как у него не поставлен голос, он не умеет разговаривать с ребенком и не знает, в каких

случаях как нужно говорить. Без этих умений не может быть хорошего воспитателя. <...> Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать, чего он хочет в данный момент и чего он не хочет. <...>

Я убежден, что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе работы воспитателя. <...>

Важно, что воспитатель должен быть активно действующим организмом, сознательно направленным на воспитательную работу.

Во-вторых, ни один воспитатель не имеет права действовать в одиночку, на свой собственный риск и на свою собственную ответственность. Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса. <...>

Я уважал своих помощников, а у меня были просто гении в воспитательной работе, но я их убеждал, что меньше всего нужно быть любимым воспитателем. Я лично никогда не добивался детской любви и считаю, что эта любовь, организуемая педагогом для собственного удовольствия, является преступлением. <...>

Пусть любовь придет незаметно, без ваших усилий. Но если человек видит цель в любви, то это только вред... Если он любви воспитанников не добивается, то он может быть требовательным и справедливым и по отношению к воспитанникам, и по отношению к самому себе.

Цель воспитания

<...> Мы должны выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать и от других правильного поведения. Наш воспитанник, кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей.

В особенности важна область дисциплины, в которой мы, педагоги, больше всего нагрели. До сих пор у нас существует взгляд на дисциплину как на один из многочисленных атрибутов человека и иногда только как на метод, иногда только как на форму. В социалистическом обществе, свободном от каких бы то ни было потусторонних оснований нравственности, дисциплина становится не технической, а обязательно нравственной категорией. Поэтому для нашего коллектива абсолютно чужда дисципли-

на торможения, которая сейчас по какому-то недоразумению сделалась альфой и омегой воспитательной премудрости многих педагогов. Дисциплина, выражаемая только в запретительных нормах, — худший вид нравственного воспитания в советской школе.

Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. — М., 1958. — Т. 5.

Рекомендуемая литература

1. *Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983. — Т. 1.*

2. *Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983. — Т. 4.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики / Под ред. Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелевой. — М., 1986.
2. Антология педагогической мысли: В 3 т. / Сост. К. И. Салимова, Г. Б. Корнетов. — М., 1988.
3. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. — М., 1985.
4. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков. — М., 1985.
5. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М., 1987.
6. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М., 1990.
7. Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2 т. / Авт.-сост. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. — М., 1994.
8. *Белозерцев Е. П.* О смысле, содержании и результатах образования: Русская школа. Духовно-нравственные проблемы воспитания. — М., 1996.
9. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. — М., 1979. — Т. 1, 2.
10. *Буторина Г. С.* М. В. Ломоносов и педагогика. — Архангельск, 1994.
11. *Ганелин Ш. И.* Очерки по истории средней школы в России. — М., 1954.
12. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М., 1995.
13. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. Л. Селивановой. — М., 1998.
14. *Дандамаев М. А.* Вавилонские писцы. — М., 1983.
15. *Демков М. И.* Очерки по истории русской педагогики. — М., 1909.
16. *Джурицкий А. Н.* Зарубежная школа: история и современность. — М., 1992.
17. *Джурицкий А. Н.* История зарубежной педагогики. — М., 1998.
18. *Дистервег А.* О природосообразности и культуросообразности в обучении // Избр. пед. соч. — М., 1956.
19. *Днепров Э. Д.* Современная школьная реформа в России. — М., 1998.
20. *Егоров С. Ф.* Развитие педагогической теории в России конца XIX — начала XX в. // Советская педагогика. — 1982. — № 6.
21. *Егоров С. Ф.* Теория образования в педагогике России начала XX в.: Историко-педагогический очерк. — М., 1987.
22. *Жураковский Г. Е.* Очерки по истории античной педагогики. — М., 1963.
23. *Заболотных В. А.* Человек разумный. — СПб., 1996.

24. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М., 1996.
25. *Зейлигер-Рубинштейн Е. И.* Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. — Л., 1986.
26. История педагогики и современность / Под ред. Ш. И. Ганелина, Н. С. Зенченко. — Л., 1979.
27. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров. — М., 1999.
28. История педагогики: Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. — М., 1997. — Ч. 1 (От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в.).
29. История педагогики: Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. — М., 1997. — Ч. 2. (С XVII до середины XX в.).
30. *Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г.* Педагогическое наследие. — М., 1988.
31. *Константинов Н. А., Струминский В. Я.* Очерки по истории начального образования в России. — М., 1953.
32. *Корольков А.* Русская духовная философия. — СПб., 1998.
33. *Корнетов Г. Б.* Всемирная история педагогики: Учеб. пособие. — М., 1994.
34. *Кочетова А. А.* Гуманистическая педагогика: истоки и тенденции развития. — СПб., 1997.
35. *Латышина Д. И.* История педагогики. Воспитание и образование в России (X — начало XX века): Учеб. пособие. — М., 1998.
36. *Лихачев Д. С.* Предварительные итоги тысячелетнего опыта // Книга беспокойств. — М., 1991.
37. Ломоносов М. В. // Антология гуманной педагогики. — М., 1996.
38. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: В 8 т. — М., 1983. — Т. 1, 4.
39. *Милюков П. Н.* Очерки истории русской культуры: В 3 т. — М., 1994. — Т. 2. — Ч. 2 (Искусство. Школа. Просвещение).
40. *Модзалевский Л. Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Под ред. М. В. Захарченко. — СПб., 2000. — Ч. 1, 2.
41. *Монтень М.* Опыты: В 3 кн. — М., 1991.
42. *Мосолов В. А.* Приоритеты воспитания: прошлое и настоящее (опыт историко-педагогического исследования русской духовности). — СПб., 1996.
43. *Оппенгейм А. Лео.* Древняя Месопотамия. Портрет погибшей цивилизации. — М., 1990.
44. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Под ред. Э. Д. Днепров. — М., 1989.
45. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. — М., 1976.
46. Педагогическая антропология: Учеб. пособие / Авт.-сост. Б. М. Бимбад. — М., 1998.
47. *Равкин З. И.* Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811—1817). — М., 1993.
48. *Пряникова В. Г., Равкин З. И.* История образования и педагогической мысли. — М., 1995.

49. Российская модернизация и перспективы. Материалы круглого стола // Вопросы философии. — 1993. — № 7.
50. Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1999. — Т. 1—2.
51. *Смирнов В. З.* Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. — М., 1954.
52. *Соколов П.* История педагогических систем. — Петроград, 1916.
53. *Соловьев В. С.* Сочинения: В 2 т. — М., 1989. — Т. 2.
54. *Стеклов М.* Русские педагоги. — М., 1997.
55. *Степашко Л. А.* Философия и история образования: Учеб. пособие. — М., 1999.
56. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения / Сост. В. Я. Струминский. — М., 1954. — Т. 2.
57. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. — М., 1990.
58. Хрестоматия по истории Древнего Востока. — М., 1997.
59. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. — М., 1981.
60. *Шацкий С. Т.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1980.
61. *Юдин А. В.* Русская народная духовная культура. — М., 1999.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Введение. Методологические основания истории педагогики как науки	4
Раздел I. История образования и педагогической мысли до XVII в.	13
1. Наследие классической древности. История древнейших школ на Земле	13
2. Воспитание у древних греков и римлян	41
3. Школа и педагогика в Средние века и эпоху Возрождения	55
4. Зарождение и развитие педагогических традиций в Древней Руси и Московском государстве (X—XVI вв.)	67
Раздел II. История образования и педагогической мысли XVII—XVIII вв.	85
5. Педагогическое учение Я. А. Коменского	85
6. Д. Локк и его «Мысли о воспитании»	101
7. Теория естественного свободного воспитания Ж. Ж. Руссо	121
8. Демократизм педагогической системы И. Г. Песталоцци	138
9. Развитие просвещения и педагогической мысли в Московском государстве XVII в.	157
10. Школьное дело в России XVIII в.	175
11. Просветительная педагогика России XVIII в. М. В. Ломоносов	197
Раздел III. История образования и педагогической мысли XIX—XX вв.	223
12. Развитие образования и ведущих педагогических идей в Западной Европе XIX в.	223
13. Становление образовательной системы и общественно- педагогическое движение в России XIX в.	244
14. Предпосылки развития научно-педагогических теорий в России	263
15. К. Д. Ушинский — основоположник научной педагогики	281
16. Педагогические взгляды и деятельность Л. Н. Толстого	303
17. Реформаторская педагогика и ее представители в Западной Европе и США (конец XIX—начало XX в.)	324
18. Педагогическая мысль в России в конце XIX—начале XX в.	344
19. Опыт и теоретические предпосылки создания системы образования в Советской России (XX в., 1917—80-е гг.)	370
20. Педагогическая деятельность и воспитательная система А. С. Макаренко	410
Литература	426

Учебное издание

**Андреева Ирина Николаевна,
Буторина Татьяна Сергеевна,
Васильева Зинаида Ивановна и др.**

**История образования и педагогической мысли
за рубежом и в России**

Учебное пособие

Редактор *Р. К. Лопина*
Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*
Компьютерная верстка: *Р. Ю. Волкова*
Корректоры *В. Т. Козлова, О. Н. Тетерина*

*В оформлении обложки использован фрагмент фрески Рафаэля
«Афинская школа»*

Изд. № 103101885. Подписано в печать 21.07.2006. Формат 60 × 90/16.
Гарнитура «Таймс». Бумага тип. № 2. Печать офсетная. Усл. печ. л. 27,0.
Тираж 2000 экз. Заказ № 17276.

Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495)330-1092, 334-8337.

Отпечатано в ОАО «Саратовский полиграфический комбинат».
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

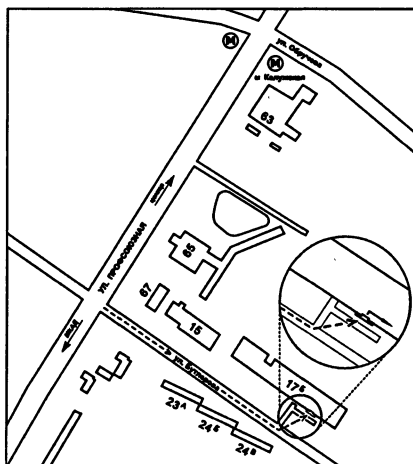
Книги Издательского центра «АКАДЕМИЯ» можно приобрести

В розницу:

- Выставка-продажа литературы издательства (Москва, ул. Черняховского, 9, здание Федерального института развития образования). Тел./факс: (495) 152-1878
- Книжный клуб «Олимпийский» (Москва, Олимпийский пр-т, 16, 5-й этаж, место 20; 3-й этаж, место 166)
- Московский дом книги (Москва, ул. Новый Арбат, 8)
- Дом педагогической книги (Москва, ул. Б. Дмитровка, 7/5; ул. Кузнецкий мост, 4)
- Торговый дом «Библио-Глобус» (Москва, ул. Мясницкая, 6)
- Дом технической книги (Москва, Ленинский пр-т, 40)
- Дом медицинской книги (Москва, Комсомольский пр-т, 25)
- Магазин «Библиосфера» (Москва, ул. Марксистская, 9)
- Сеть магазинов «Новый книжный» (Москва, Сухаревская пл., 12; Волгоградский пр-т, 78)

Оптом:

- Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, 3-й этаж, к. 360 (здание ГУП «Книгоэкспорт»). Тел./факс: (495) 334-7873, 330-1092, 334-8337. E-mail: sale@academia-moscow.ru



- Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 211-213, литер «В». Тел./факс: (812) 259-6229, 251-9253. E-mail: fspbacad@peterstar.ru (оптово-розничная торговля)
- Нижний Новгород, ул. Алексеевская, 24 «Д». Тел./факс: (831-2) 34-1158, 18-0404. E-mail: voc-edu@mail.ru (оптово-розничная торговля)