Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Вятский государственный университет»

В. Б. Помелов

ТРАДИЦИЯ ГУМАНИЗМА В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Киров
2020

УДК 37(0)(091)
ББК Ч403(0)
П551

Печатается по рекомендации Научного совета Вятского государственного университета

Рецензенты:

Н. В. Булдакова, доктор педагогических наук, профессор и зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»;

М. А. Захарищева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко»

Помелов, В. Б.

П551 Традиция гуманизма в истории зарубежного образования : [монография] / В. Б. Помелов. – Киров : Вятский государственный университет, 2020. – 251 с. – ISBN 978-5-98228-211-8.

В монографии рассматривается в историческом плане проблема возникновения и развития традиции гуманизма в зарубежном образовании.

Издание адресовано специалистам в области истории образования и педагогической мысли, аспирантам и студентам гуманитарных специальностей, всем интересующимся историей педагогики и образования.

УДК 37(0)(091)
ББК Ч403(0)

ISBN 978-5-98228-211-8

© Вятский государственный университет (ВятГУ), 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение. Гуманизм как методологическая основа образования 5
I. Зарождение традиции гуманизма в образовании
в Древнем мире и в Средние века 12
I.I. Зарождение гуманизма в Древнем мире (Китай, Греция, Рим) 12
I.II. Традиция гуманизма в просветительской деятельности святых
равноапостольных Кирилла и Мефодия 24
I.III. Восстановление традиции гуманизма в эпоху западноевропейского
Возрождения (Италия, Франция, Нидерланды и Германия, Испания) 27
I.IV. Антигуманистическая тенденция в педагогической системе иезуитов... 49
I.V. Гуманистические педагогические воззрения
ранних утопистов-социалистов 51
I.VI. Педагоги-гуманисты эпохи позднего Средневековья 59
II. Развитие традиции гуманизма в западной педагогике
Нового и Новейшего времени 69
II.I. Джон Локк: гуманизм для богатых и «гуманизм» для бедных 69
II.II. Распространение традиции гуманизма в образовании в США 73
II.III. Гуманистические идеи французских материалистов XVIII в.
и их отражение в образовании и педагогике 78
II.IV. Развитие гуманистических идей в педагогике Швейцарии
во второй половине XVIII – первой половине XIX в. 87
II.V. Традиция гуманизма в деятельности школ
взаимного обучения в Британской империи 96
II.VI. Традиция гуманизма в германской педагогике
конца XVIII – первой половины XIX в. 98
II.VII. Гуманизм и консерватизм педагогических воззрений
Иоганна Фридриха Гербарта 104
II.VIII. Возникновение традиции гуманизма в сфере
дошкольного образования 108
II.IX. Развитие гуманистической традиции
в педагогике Ф. В. А. Дистервега 129
II.X. Гуманистические педагогические воззрения
социалистов-утопистов XIX в. 138
II.XI. Выдающиеся педагоги-гуманисты XIX в.
(Л. Брайль, Г. Спенсер, П. Кергомар, О. Саломон) 149
III. Традиция гуманизма в теоретической и практической деятельности
видных педагогов второй половины XIX – первой половины XX в. 162
III.I. Гуманистическое начало внешкольного детского движения
(скаутизма) в Западной Европе 162

III.II. Гуманизм и консерватизм гражданского воспитания
Г. М. Кершенштейнера и педагогики действия В. А. Лая 165
III.III. Гуманистическая традиция в деятельности западноевропейских
педагогов в области эстетического воспитания..... 171
III.IV. Антисхоластическая, гуманистическая педагогическая позиция
передовых американских педагогов XX в. (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик,
Е. Паркхерст, Б. Спок) 178
III.V. Формирование идеала практицизма, деловитости и антигуманизма
в американской общественной мысли и педагогике 190
III.VI. Гуманистическая педагогика Марии Монтессори 209
III.VII. Гуманистическое наследие Януша Корчака 212
III.VIII. Педагогическое движение Йена-план
и его создатель Петер Петерсен..... 215
III.IX. Гуманисты-новаторы середины XX в. 231
Заключение..... 241
Библиографический список..... 243

ВВЕДЕНИЕ. ГУМАНИЗМ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ

В социологии издавна утвердилось мнение, что образование и включаемое в него воспитаниев идеале не должнозависеть от каких-либо конъюнктурных политических ситуаций и идеологических взглядов. Образование молодого поколения представляет собой исключительно серьезное, имманентно выполняемое государством дело, и поэтому оно должно базироваться на неких постоянных, непреходящих ценностях. Вот почему в качестве идейной основы системы образования в России сегодня всё более настойчиво внедряется являющийся политически достаточно нейтральным принцип *гуманизма*, имеющий давнюю укоренённость в истории педагогики. Одновременно более или менее успешно реализуются тенденции гуманизации и гуманитаризации в этой важнейшей духовной общественной сфере.

Гуманизм всё более и более оформляется в системе ценностных ориентаций как их неотъемлемая составная часть. Центральной идеей этих ориентаций выступает признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм сегодня – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

Гуманизм (от лат. humanus – человечный; humanitas – «человечность», humanus – «человечный», homo – «человек») означает взгляды, идеи и воззрения, утверждающие человека как высшую ценность. Первичным по отношению к понятию «гуманизм» является понятиеи *гуманность.* Гуманность – это качество личности, представляющее собой совокупность её нравственно-психологических характеристик, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности. В этом понятии отражается одна из важнейших черт личности, заключающаяся в готовности и стремлении помогать другим людям, оказывать им уважение, проявлять заботу и соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода.

На современном этапе развития общества гуманность приобретает значение общественного идеала. При этом человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сферах жизни, наивысшего расцвета личности каждого гражданина. Разумеется, мы имеем в виду, прежде всего, идеальную модель;

что же касается её практической реализации, здесь до конечной цели ещё очень и очень далеко. В современной трактовке понятия «гуманизм» акцент делается именно на целостном, универсальном понимании человеческой личности, на необходимости гармонического развития её интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций.

Таким образом, с позиций гуманизма конечная цель образования состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, т. е. свободной, самодеятельной личностью. Мера гуманизации образования определяется тем, в какой степени обществом создаются предпосылки и условия для самореализации личности, раскрытия заложенных в ней задатков и её способностей, формирования стремления к свободе, ответственности и творчеству.

В настоящее время гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции развития системы образования и утверждающий полисубъектную сущность современного образовательного процесса. Основным результатом образования в этом случае становится развитие личности, активизация её познавательного, духовного и деятельностного потенциала.

В самом общем виде гуманизацию образования можно охарактеризовать как такое построение участников образовательного процесса (т. е. фактически педагогов и обучающихся), которое базируется на основе взаимоуважения к личности друг друга. При этом результатом образовательного процесса становится достижение целенаправленного превращения социального опыта в личный опыт.

Гуманизация образования обусловливает установление связей сотрудничества между участниками образовательного процесса, то есть педагогом и обучающимися. Она предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Этот процесс приобретает оптимальный характер, когда обучающийся выступает субъектом образования.

Важной частью и средством гуманизации образования выступает его *гуманитаризация*. Принято выделять три её аспекта: 1) увеличение в содержании образования знаний о человеке, человечестве и человечности; 2) выявление гуманитарной составляющей всех учебных предметов, что достигается в результате соответствующего построения учебного плана и определения содержания учебных пред-

метов; 3) улучшение качества преподавания гуманитарных предметов, преодоление сциентистского подхода (например, когда преподавание литературы превращается в обучение литературоведению).

Важной задачей решения проблемы гуманитаризации является гуманизация преподавания негуманитарных предметов. Её можно решить путём выделения в каждом из них элементов общечеловеческой культуры, с тем, чтобы этот предмет реализовывал функцию формирования у обучающихся гуманистических ориентаций.

Реализация принципа гуманизма в образовательном процессе немыслима без правильного понимания проблемы человеческой личности как высшей ценности. В его основе лежит признание данной личностью в качестве ценности других людей, любовь и уважение к ним.

Гуманистическая ориентация в образовании означает отход от одномерной оценки учащегося как будущего функционера какой-либо структуры в сфере производства товаров и услуг, от узкоспециализированной подготовки. Необходима такая система профессионального образования, которая бы обеспечивала возможность самореализации за счёт усиления общенаучной и гуманитарной подготовки. Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на формирование активности и инициативности обучающихся, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества.

Разработка, создание и осуществление на практике национального проекта образования в Российской Федерации требуют, помимо прочего, использования в качестве методологической основы базовых идей соответствующих философских концепций. Концепция гуманизации образования и может выступить в качестве такого основания. Сама идея гуманизма уходит своими истоками в историю образования, что нашло своё отражение ещё в трудах авторов Древнего мира и практике работы учебных заведений этого исторического периода.

Гуманизм представляет собой философское течение, научно оформившееся в эпоху Возрождения. Гуманистический индивидуализм характеризуется: интересом человека к самому себе, к своему внутреннему миру; убеждением в высоком достоинстве человеческой природы и в неотъемлемом праве человека развивать свои способности, удовлетворять свои потребности; интересом к окружающей действительности.

В 1949 г. американский исследователь Уоррен Аллен Смит предложил следующую классификацию гуманистического мировоззрения: гуманизм – понятие, означающее интерес к человеку или к изучению гуманитарных наук; древний гуманизм – понятие, относящееся к воззрениям Демокрита, Эпикура, Аристотеля, Сократа; классический гуманизм – гуманизм эпохи Возрождения, т. е. понятие, относящееся к идеям Бэкона, Томаса Мора, Боккаччо, Петрарки; теистический гуманизм – понятие о том, что человек способен работать над своим спасением совместно с Богом; атеистический гуманизм – понятие, развитое, в частности, в творчестве Жан-Поля (Иоганна Пауля Фридриха Рихтера); коммунистический гуманизм – понятие, характеризующее убеждения марксистов; натуралистический (или научный) гуманизм – понятие, сконцентрированное на вере в высшую ценность и самосовершенствование человеческой личности [15, с. 78].

Важно отметить, что данная классификация может быть значительно расширена и дополнена, поскольку каждая историческая эпоха вносила свой неповторимый вклад не только в изменение самого понятия «гуманизм», но и в его содержание, что было обусловлено характером общественной материальной и духовной практики. Поэтому гуманизм как общественное явление прошёл длительный путь своего развития. Понятие «гуманизм» характеризовалось многими исследователями на разных этапах развития общества.

Несмотря на то, что изначально идейным и культурным источником гуманизма была античная культура, о чём свидетельствуют учения древнегреческих мыслителей, родиной гуманизма многими всё-таки признается Италия. Первым гуманистом считается Франческо Петрарка (1304–1374). Именно он заложил основы программы гуманистического образования – studia humanitatis. В системе образования на первый план Петрарка поставил нравственное воспитание, оценив миссию учителя прежде всего как воспитателя, предложив новые методы воспитания детей с учётом разнообразия их характеров; он также особо подчёркивал роль самообразования.

Педагогические идеи гуманизма получили расцвет именно в эпоху Возрождения, став одним из важнейших культурных достижений этого исторического периода. Видные гуманисты того времени, такие как Леонардо Бруни (1374–1444), Леон Баттиста Альберти (1400–1472) и другие, выработали ряд положений, согласно которым воспитание должно быть социально открытым, а в индивиде должно воспитываться трудолюбие, чувство собственного достоинства и стремление к самопознанию и самосовершенствованию.

Современная гуманистическая педагогика имеет несколько основных направлений. Первым из них следует признать личностно ориентированное направление, или педагогику понимания, предполагающую ориентацию на содействие развитию личности. Важным аспектом такого обучения является индивидуализация, т. е. взаимодействие педагога и ученика с учётом индивидуальных особенностей, заложенных самой природой. Далее назовём культурологическое направление, т. е. отношение к ученику как к субъекту в сфере культуры, способному к саморазвитию и изменению. Образование в этом случае помогает индивиду обрести ценностные ориентиры и смысл жизни, поддерживает его творческую самобытность.

Важным также является коммуникативное направление, т. е. такая организация совместных действий, где важную роль играют коммуникация и рефлексия. Наконец, образование через сообщество, где образовательный процесс происходит в тесном взаимодействии с институтами социума. Отметим также концепцию «единого образовательного пространства», которая своим основанием имеет единство трёх компонентов: активность ученика, активность учителя изаключённой между ними образовательной среды [97, с. 56].

Аналогичной позиции придерживается Ш. А. Амонашвили, который считает, что педагогика гуманизма принимает ребёнка таким, какой он есть. Успешность обучения достигается любовью учителя, оптимизмом, развитием нравственности. Грузинский педагог призывает верить в способности и перспективы каждого ученика, не оценивать его только лишь по двухмерной системе поощрения и наказания. В основе его гуманистической педагогики лежат три принципа: любить детей; очеловечивать среду, в которой живет ребёнок; прожить в нём заново своё детство [5, с. 132].

Основной гуманистической идеей Януша Корчака была полноценность ребёнка как человека и самоценность детства как подлинного, а не предварительного этапа жизни. Задача образования, по мнению великого польского педагога, состоит в изменении воспитания и самого детства таким образом, чтобы утвердить свободу и достоинство личности ребёнка. Корчак уважал труд познания малыша, его неудачи, самобытность и безопасность; провозглашал идею ненасилия, безусловной помощи взрослого ребёнку и любовь учителя к ученику [44, с. 279].

Гуманизация процесса образования происходит с опорой на идеи и взгляды выдающихся педагогов; она тесно связана с развити-

ем образовательных технологий, с учётом гармонизации интересов педагогов и обучающихся, взаимоотношений и условий для их развития. Гуманизм предполагает сотрудничество, взаимодействие самих учащихся в процессе образования с целью достижения общего позитивного результата – развития личности каждого ребёнка.

Не подлежит сомнению, чтообразование осуществляется наиболее успешно, если оно строится на принципах гуманизма. Обучая и воспитывая детей в гуманистическом русле, общество, как правило, получает нравственного, разносторонне развитого члена общества, способного к саморазвитию и самосовершенствованию; во всяком случае, вероятность именно такого хода событий значительно повышается.

Таким образом, в теоретической и практической деятельности лучших педагогов прошлого и сегодняшнего дня идея гуманизма стала своего рода *традицией*. Её изучение, освоение позитивного содержания педагогического наследия учителей разных поколений может оказать существенную помощь современным педагогамв их повседневной работе. Проблема гуманистического подхода в образовании обретает в наш прагматичный век особенно важное значение. Именно в этом автор усматривает, прежде всего, *актуальность* своей работы.

Указанным обстоятельством объясняется наше обращение к проблеме изучения содержания традиции гуманизма в наследии великих педагогов прошлого. При этом, учитывая потенциально огромный объём материала, мы в предлагаемой вниманию читателя монографииограничиваемся анализом работы *зарубежных* педагогов. Гуманистическое содержание наследия отечественных (российских, советских) педагогов станет, как мы предполагаем, содержанием нашей работы в будущем.

Целью данной монографии является характеристика традиции гуманизма как неотъемлемой части образовательного процесса в историческом прошлом и настоящем в зарубежной педагогике.

Проблема работы состоит в показе того, каким образом в различные исторические периоды традиция гуманизма реализовывалась в теоретических разработках и практической деятельности известных зарубежных педагогов, в образовательной деятельности школ и других учебно-воспитательных учреждений.

Теоретическая значимость монографии заключается в том, что в ней в целостном виде, сквозь призму анализа идей и показа теоретической и практической деятельности плеяды выдающихся зару-

бежных педагогов прошлого, представлены разнообразные аспекты понятия «гуманизм» и раскрыто их содержание.

Практическая значимость нашей работы состоит в ознакомлении современного поколения педагогов с наследием ряда зарубежных учёных-педагогов, в том числе с той его частью, которая прежде в отечественной историко-педагогической литературе не становилась предметом рассмотрения на уровне монографий. Практическая значимость состоит также в возможности использования материала монографии в учебном процессе высших и средних специальных учебных заведений, ведущих подготовку специалистов в области образования.

Новизну предлагаемой вниманию читателя монографии автор видит в том, что в ней теоретическая и практическая деятельность педагогов прошлого представлена во многом по-новому, без привязки к тем или иным идеологическим догмам. Давая характеристику героям книги, автор руководствовался во многом собственными представлениями о значимости того или иного педагога в истории педагогики и образования. В качестве ведущего методологического подхода нами избран аксиологический подход, позволяющий вычленять наиболее ценные стороны того или иного явления; те из них, что могут служить в качестве ценностного ориентира для последующих поколений педагогов. Отметим также, что автором в процессе работы над монографией в качестве ведущего использовался биографический метод, позволяющий точно и ярко раскрывать позитивные стороны объекта нашего исследования.

I. ЗАРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИИ ГУМАНИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ В ДРЕВНЕМ МИРЕ И В СРЕДНИЕ ВЕКА

I.I. Зарождение гуманизма в Древнем мире (Китай, Греция, Рим)

Гуманистическое начало имманентно присуще образованию – важнейшей сфере жизни общества. Поэтому с уверенностью можно предполагать, что уже на начальной стадии его развития элементы гуманизма в той или иной степени проявлялись в работе лучших учителей древности. Зарождение традиции гуманизма рассматривается нами на примере Древнего Китая.

Первые школы в Китае появились, по-видимому, в 3-м тысячелетии до новой эры. Стремление к грамотности и получению образования объяснялось желанием молодых китайцев выбиться в люди. Под этим понималось, прежде всего, получение юношами государственной должности, избавлявшей их от необходимости от зари до зари работать на рисовом поле или на возведении ирригационных сооружений. Именно здесь, в Древнем Китае, появился и первый по-настоящему великий педагог-гуманист – Конфуций.

Древний мыслитель, философ и педагог-гуманист Конфуций родился около 551 г. до новой эры в царстве Лу. Он был потомком знатного рода. С раннего детства он стал изучать необходимые каждому аристократу виды искусства, из которых главным считалась каллиграфия. Маленький Конфуций был далёк от игр, свойственных детям его возраста; главным его развлечением стали беседы с мудрецами. В семилетнем возрасте его отдали в школу, где обязательным было освоение учащимися шести умений: выполнять ритуалы, слушать музыку, стрелять из лука, управлять колесницей, письмо и чтение [60, с. 8]. Конфуций обладал исключительной восприимчивостью к учению. Он с увлечением читал и усваивал знания, изложенные в классических книгах. Конфуций стал единственным из всех своих товарищей по школе, успешно сдавшим сложные выпускные экзамены. В семнадцать лет его назначили на важную государственную должность хранителя императорских амбаров: он был чиновником, ответственным за приём и выдачу зерна. Затем ему поручили руководство императорскими фермами. В девятнадцатьлет он женился, у него родился сын по имени Ли [86, с. 8–9]. Одним из кульминационных моментов в его жизни стало приглашение императора посетить столицу

Поднебесной. Это путешествие позволило Конфуцию осознать себя наследником и хранителем древних научных традиций. Он решил создать школу, основанную на традиционных учениях, где ребёнок получал бы возможность познавать законы окружающего мира и открывать собственные таланты. Конфуций хотел видеть своих учеников «целостными людьми», полезными государству и обществу.

Слава о нём распространилась далеко за пределами царства. В пятьдесят лет он занял пост министра правосудия. Конфуций сделал так много для своей страны, что соседние государства даже стали опасаться царства, блестяще развивавшегося усилиями всего одной личности. Однако вследствие интриг Конфуций был вынужден уйти с государственной службы, и в течение 13 лет он путешествовал. В 484 г. до новой эры Конфуций вернулся в царство Лу и вновь занялся преподаванием. Конфуцию приписывается авторство ряда трудов, среди которых выделяется «Весна и Осень». Главным источником сведений об учении Конфуция является книга «Беседы и суждения», представляющая собой записи высказываний, сделанные его учениками и последователями. Эта книга особо почитается адептами конфуцианства.

Умер мудрец в 479 г. до новой эры в Цюйфу. Он похоронен на кладбище, специально отведённом для него, его потомков, ближайших учеников и последователей. Дом Конфуция был превращён в конфуцианский храм и стал местом паломничества. Количество учеников Конфуция определяется китайскими учёными до трёх тысяч, в том числе около семидесяти ближайших последователей. Однако по именам известны всего только двадцать шесть его «несомненных» учеников. Учение Конфуция основывалось на естественном стремлении человека к счастью и охватывало вопросы этики и житейского благополучия. Всеобщее признание гуманистические идеи Конфуция получили лишь после смерти мыслителя и гуманиста, когда их развили его ученики. Конфуцианство часто называют религией, но для конфуцианства не столь уж важны вопросы теологии. Идеалом этого учения является создание гармоничного, гуманного к своим гражданам общества по древнему образцу, в котором всякая личность имела бы свою функцию. Гармоническое общество построено на идее преданности и лояльности в отношениях между начальником и подчинёнными, что направлено, по Конфуцию, на сохранение гармонии в обществе. Он сформулировал золотое правило этики: «Не делай другому человеку того, чего не желаешь себе».

В качестве задач воспитания Конфуций определил пять *постоянств* (важнейших качеств) праведного человека. Именно эти качества и требуется воспитывать у человека.

1. *Жэнь* – «человеческое начало», «любовь к людям», «человеколюбие», «милосердие», «гуманность». Материальным символом *Жэнь* является *Дерево*.

2. *И* – «правда», «справедливость» – ассоциируется с *Металлом*.

3. *Ли* – обычай, обряд, ритуал, правила, церемонии, этикет. Это качество означает верность обычаям и соблюдение обрядов, напримерпроявление почтения к родителям. Символ *Ли – Огонь*.

4. *Чжи* – здравый смысл, благоразумие, мудрость, рассудительность. *Чжи* в конфуцианстве ассоциируется с *Водой*.

5. *Синь* означает искренность, доброе намерение, непринуждённость и добросовестность. *Синь* ассоциируется с *Землёй* [86, с. 10].

Нетрудно заметить, что все эти качества имеют глубоко нравственное, гуманистическое содержание. Методика работы в школе Конфуция предусматривала использование гуманных методов, которые в то время были совершенно новыми: диалоги учителя с учениками, классификация и сравнение фактов и явлений, подражание образцам. Он обобщил опыт воспитания и образования в Древнем Китае и высказал собственные оригинальные и гуманистические идеи в этой области. Конфуций рассматривал воспитание и нравственное совершенствование как важный фактор человеческого бытия и как непременное условие достижения благополучия. Стабильность общества, считал он, покоится на воспитании согласно социальному назначению каждого гражданина. В связи с этим он учил: «Государь должен оставаться государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном». Конечно, такой подход нельзя признать в полной мере демократичным, но с позиции сохранения стабильности общества, что особенно важно было в густонаселённом Китае, это была по-настоящему гуманистичная позиция.

Конфуций первым попытался раскрыть проблему роли природы и общества в воспитании. Природу человека он рассматривал как материал, из которого, при надлежащем воспитании, можно сформировать идеальную, гуманно настроенную к окружающим людям личность. Он видел в воспитании огромную созидательную силу, но во многом увязывал конечный педагогический результат и с наследственностью. В связи с этим Конфуций справедливо отмечал, что возможности людей от природы неодинаковы, но пришёл в итоге к

консервативному выводу, руководствуясь прежде всего своей излюбленной идеей сохранения стабильности общества. (Недаром китайская мудрость гласит: «Не дай вам Бог жить в эпоху перемен»).

Конфуций разделял всех людей на три категории. Первая категория – это обладатели высшей врождённой мудрости («сыны неба», правители); вторая категория – люди, достигающие вершин знания и социального положения благодаря учению и вопреки весьма ограниченным природным задаткам («благородные мужи», «опора государства»); третья категория – люди, не способные к трудному процессу постижения знаний, а потому самой природой предназначенные для тяжёлого физического труда («чернь»). Каждая категория должна быть довольна своей судьбой и не стремиться подняться выше. Собственно, данный тезис относился лишь к третьей категории людей. Лица, относящиеся к первым двум категориям, должны быть идеально воспитанными людьми, обладать такими качествами, как благородство, стремление к истине, правдивость, почтительность и богатая духовная культура.

Разумеется, с позиций сегодняшнего дня такая трактовка социума ни в коей мере не может считаться гуманистической. Но не будем забывать, что во времена Конфуция в обществе царили отношения, которые радикально отличались от нынешних; по понятиям той эпохи взгляды великого мыслителя были более чем гуманными, ведь им проповедовалась идея гуманного отношения вышестоящей касты по отношению к нижестоящей, что само по себе было уже немало и могло трактоваться как проявление гуманизма. То, что Конфуций был приверженцем развития гуманистического начала в каждом человеке, свидетельствует высказанная им, причём первым в истории образования, идея всестороннего развития личности. Важно отметить, что при этом преимущество перед образованностью справедливо отдавалось им нравственному, гуманистическому началу в человеке.

Приведём некоторые изречения Конфуция, проникнутые высокой гуманностью и определяющие благородное назначение воспитания и обучения: «Учиться и не размышлять – напрасно терять время, размышлять и не учиться – губительно»; «Если не можешь совершенствоваться сам, то как ты сможешь совершенствовать других людей?»; «Учиться без пресыщения!»; «Учиться и время от времени повторять изученное»; «Думай о том, чтобы постоянно пребывать в учении»; «Если не пресечь дурное, когда оно обнаружилось, то потом дурное не преодолеть»; «Благородный муж наставляет, но не тянет за

собой; побуждает, но не заставляет; открывает путь, но не доводит до конца»; «Благородный муж в учении закаливается, совершенствуется, приобретает знания в развлечениях»; «Если учиться, когда ушло время, успеха не добьёшься»; «Питай почтение к последовательности»; «Если учиться в одиночестве, кругозор будет ограничен, а познания скудны»; «Учитель и ученик растут вместе» [86, с. 11]. Приведём еще несколько изречений Конфуция, отражающих гуманистическую сущность его воззрений: «Если тебе плюют в спину, значит, ты впереди»; «Выберите себе работу по душе, и вам не придется работать ни одного дня в своей жизни»; «Победа – это поражение»; «Лишь самые умные и самые глупые не могут измениться»; «Не огорчаюсь, если люди меня не понимают; огорчаюсь, если я не понимаю людей»; «Совершенный человек всё ищет в себе, ничтожный – в других»; «Человек, который совершил ошибку и не исправил её, совершил ещё одну ошибку»; «Тот, кто, дожив до сорока лет, вызывает лишь неприязнь, – конченый человек» [86, с. 12].

Конфуций по сей день остаётся для китайского народа божественным покровителем и символом науки, культуры и образования, идеалом человека и учёного.

Конфуцианскую систему воспитания и образования, традициюгуманизма по отношению к ученикам развивали мыслители Мэнцзы (ок. 372–289 до н. э.) и Сюнцзы (ок. 313 – ок. 238 до н. э.). Первый выдвинул тезис о доброй природе человека и поэтому видел цель воспитания в формировании добрых, гуманных людей, обладающих высокими моральными качествами. Он учил, что зло есть результат ошибок людей, поэтому для его искоренения, в случае необходимости, следует восстановить первоначальную природу человека. Сюнцзы, напротив, выдвинул идею об изначально злой природе человека, и отсюда главной задачей воспитания он считал преодоление этого злого начала. Он утверждал, что человек от рождения наделён дурной природой, а то, что в нём представляет собой добро, есть не что иное, как приобретённый в течение жизни навык. В то же время, он вполне гуманно считал, что в процессе воспитания и обучения необходимо обязательно учитывать способности и индивидуальные особенности учащихся.

Как известно, в современном образовании используется наследие обоих педагогов; каждому понятно, что для педагога необходимы не только любовь и уважение к ученикам, но и такие проявления педагогического мастерства, как необходимая, разумная строгость, требовательность и контроль.

Один из последователей Конфуция и Мэнцзы оставил «Заметки об учении» (III в. до новой эры), где даётся детальное описание школьной системы того времени. В них, в частности, указывается на необходимость умственного, морального, эстетического и физического развития детей, учёта их возрастных и индивидуальных особенностей. Уже здесь, задолго до Дистервега, приводятся дидактические советы: идти от простого к сложному, от близкого к далёкому и т. д. [138]. Указанные древние педагоги, помимо своей практической просвещенческой деятельности, заложили первоосновы гуманистической традиции в образовании.

Примечательно, что уже сам факт обучения в школе и тем самым приобщения к книжной грамотности трактовался в Древнем мире как большое благо. В этой связи приведём фрагмент письма старого скриба (египетского писца) своему сыну, дошедший до нашего времени на папирусе. «Я видел ремесло, – писал дрвений египтянин, – вот почему я заставляю тебя полюбить литературу, стараюсь показать тебе её красоты. Она важнее всех ремёсел, она не пустое слово на этой земле. Тот, кто с детства старается извлечь из неё пользу, почтенен: ему дают важные поручения. Тот, кто не преуспевает в ней, остаётся в нищете» [60, с. 15].

Традиция гуманизма была характерной чертой передовых педагогов античного мира. Покажем это на примере жизни и деятельности выдающегося философа Древней Греции Сократа.

Сократ родился в 470 (469?) г. до новой эры в Алопеке, близ Афин, в семье ваятеля Софрониска и повитухи Фенареты [86, с. 12]. В молодости Сократ учился у Зенона, Анаксагора и других афинских мудрецов, а вскоре и сам стал выдающимся мыслителем, каждому слову которого внимали все окружающие. При этом он не оставил ни единого письменного свидетельства своей мудрости. Он не записывал свои размышления, а предпочитал идти к истине, используя устную речь. Всё, что мы знаем о Сократе, известно из воспоминаний и книг его учеников, среди которых выделяется Платон. Именно Сократ заложил начальные основы изложения знаний. И первым его достижением стали знаменитые *диалоги.* Он предпочитал общаться со своими учениками в форме диалогов, считая, что в диалоге-споре и рождается истина. Диалогическая форма общения учителя и ученика до настоящего времени является одной из наиболее плодотворных форм передачи и усвоения знаний, поскольку в ней, в этой форме, предусмотрена взаимная активность педагога и воспитанника. При этом не только

обучающая сторона выступает субъектом действия, но и обучаемая, и это является важнейшим условием успеха в деле обучения.

От сократовских диалогов – один шаг до сократовских бесед, в ходе которых философ вёл совместно со своими учениками поиск правильных ответов на ставившиеся им же самим задачи с помощью различных примеров, намёков и наводящих вопросов, содержавших определённый подтекст. В результате собеседник (ученик) приходил к таким неожиданно глубоким выводам, которые были бы ему недоступны при условии обычного, традиционного изложения учебного материала. В известной степени это было проявление такого подхода, который сейчас трактуется как проблемный подход в обучении. В то же время это, несомненно, проявление гуманистического подхода в образовании, поскольку такого рода обучение способствовало раскрытию и развитию лучших черт и качеств личности обучаемого, причём порой таких черт и качеств, о наличии которых у себя сам учащийся ранее и не подозревал. Главной задачей своих бесед Сократ считал пробуждение душевных сил ученика; он называл это «вторым рождением». Учительское искусство и должно помогать этому «второму рождению ребёнка» [86, с. 13].

Работу учителя Сократ называл *майевтикой,* что в переводе означает *повивальное искусство*. (Правда, злые языки увязывали это слово с профессией матери Сократа.) Гуманистический характер своего подхода к обучению Сократ неизменно подчёркивал высказыванием идеи о том, что истинное знание нельзя вложить в голову ученика; оно, это знание, должно «вырасти» из глубин личности самого ребёнка и с помощью учителя выйти на свет. Важным дидактическим достижением Сократа стало использование индуктивного и дедуктивного подходов в учебном процессе. Он излагал материал таким образом: сначала приводил многочисленные примеры, а затем подводил их под некое единое правило, то есть шёл в изложении от частного к общему, индуктивно. Но он в совершенстве владел и прямо противоположным способом изложения своих мыслей: от общих выводов и результатов переходил к конкретным понятиям и событиям, то есть излагал материал дедуктивно.

Эти гуманистические по своему характеру подходы до настоящего времени являютсяважнейшими в современной дидактике и практике обучения. При этом следует иметь в виду, что все эти понятия получили свои теперешние наименования и приобрели, так сказать, «права гражданства», «укоренились» в педагогике, конечно,

значительно позднее, фактически в XVII–XIX вв., благодаря усилиям замечательной плеяды педагогов-классиков (Ратке, Коменский, Дистервег и др.). Сократ был скромным человеком и не претендовал на звание всезнающего наставника. В то же время он неизменно давал понять собеседнику, что тот имеет счастье беседовать с необычным человеком. Чего стоит в этом отношении его фраза, которую знают все, но только… наполовину: *«Я знаю только то, что ничего не знаю. Но другие не знают и этого».*

Сократ неизменно проявлял себя как гуманист. В своих учениках он видел нераскрытый потенциал, который необходимо выявить и поставить на пользу его обладателю. Он говорил: «В каждом человеке – солнце, только дайте ему светить» [86, с. 14].

Аристотель жил поколение спустя после Сократа, но именно он сформулировал, пожалуй, главный сократовский постулат, который выражает сущность его гуманизма: «Человеческая добродетель есть состояние ума». Тем самым Аристотель хотел подчеркнуть ту мысль, что Сократ придавал исключительно важное значение умственному воспитанию.«Есть только одно благо – знание и только одно зло – невежество», – считал Сократ. Передовые для своего времени гуманистические педагогические воззрения Сократа возбудили к нему ненависть со стороны верхушки афинской знати и некоторых представителей старшего поколения. Им казалось, что Сократ настраивал молодежь против собственных родителей и развращал их умы «новомодными» взглядами, противными греческим богам. И вообще, в то время считалось, что дети должны были усваивать общественные нормы исключительно в семье. Отсюда и родилась неприязнь к человеку, к которому шли за советом молодые люди. Так появилось роковое для Сократа обвинение в «развращении молодёжи».

Гуманизм Сократ проявлялся и в том, что он участвовал в военных кампаниях против Спарты, был храбрецом и даже спас предводителя Алкивиада, в прошлом своего ученика. Рискуя жизнью, он бросился на окруживших Алкивиада спартанцев и своей дубинкой разогнал их. Но даже это было впоследствии поставлено Сократу в вину; ведь, став правителем в Афинах, Алкивиад установил режим диктатуры вместо демократии, которой от него ожидали.

Сократ мечтал об уединении, что позволило бы ему заняться его излюбленной философией, а вместо этого ему приходилось защищать несправедливо осуждённых и бороться против наступившей диктатуры. Женившись уже в пожилом возрасте на женщине по имени Ксан-

типпа, Сократ стал отцом троих детей. И вотведь парадокс! Сократа с полным основанием можно назвать великим педагогом, однако в личной жизни, как об этом нам известно из литературных источников, он был никудышным родителем: не заботился о воспитании детей, не зарабатывал денег. Сам он, как говорится, довольствовался малым: фактически жил на улице, одевался в рваньё, слыл чудаком. По крайней мере, именно таким он предстаёт в комедиях Аристофана.

О смерти великого философа и педагога-гуманиста известно из трудов его учеников: Платона («Апология Сократа») и Ксенофонта («Защита Сократа на суде»). Он был обвинён в непризнании богов и развращении молодежи через свои взгляды. Сократ отказался от защитника, не стал вносить денежный штраф вместо наказания, не принял помощи друзей, предлагавших ему побег. Все эти варианты он считал фактическим признанием вины. «Лучше мужественно умереть, чем жить в позоре», – считал он. Поэтому накануне казни он принял яд. Это случилось в 399 г. до новой эры. То, что Сократа считают исторически первым крупнейшим педагогом-гуманистом, заложившим начальные основы обучения и традицию гуманизма в европейской педагогической мысли и практике, представляется бесспорным. Но важно отметить и то, что Сократ своей, прямо скажем, героической жизнью показал также и пример того, каким должен быть настоящий педагог [66].

Теперь обратимся к характеристике Марка Фабия Квинтилиана, которого современники называли вторым Цицероном. Римский ритор (т. е. преподаватель красноречия), теоретик ораторского искусства, реформатор литературного стиля, автор наиболее полного античного учебника по ораторскому искусству, который дошёл до наших дней, – это всё Квинтилиан. Он вошёл в историю как автор первого письменного труда, который можно, хотя бы отчасти, считать *педагогическим.* Также представляется бесспорным то, что всё его педагогическое творчество, нашедшее отражение в дошедших до настоящего времени трудах, проникнуто идеей гуманизма.

Квинтилиан родился около 35 г. новой эры в местечке Калагуррис – современная местность Калаорра в Испании. По мнению одних исследователей, он был отпрыском знатной, родовитой семьи. По другой версии, знаменитый ритор, наоборот, имел незнатное происхождение и вырос в небогатой семье. Известно, что его дед и отец тоже были риторами. Образование Квинтилиан получал в Риме, намереваясь стать судебным оратором. В этом городе он провёл и

большую часть жизни. В 61–68 гг. он жил в Испании, пока не был вызван в Рим императором Гальбой, который ранее был в этой провинции Римской империи наместником и с той поры лично знал Квинтилиана [86, с. 16].

Квинтилиан выступал адвокатом в суде, однако не это принесло ему известность. Намного более он преуспел в преподавании и в деятельности, которую можно назвать научно-педагогической.

Квинтилиан во многих отношениях был первым в истории образования. Он стал *основателем первой государственной школы*. Его вполне можно считать *первым профессиональным учителем*, поскольку за работу в ней император Веспасиан в 70-х гг. платил ему, первому учителю в истории, жалованье из казны. Кроме того, Квинтилиана можно считать *первым писателем-классиком гуманистической педагогики.* На протяжении двух десятков лет знатная римская молодёжь из обеспеченных семей училась под началом Квинтилиана ораторскому искусству в открытой им риторской школе. Ему доверяли воспитывать и императорских наследников. Некоторые из его учеников стали известными людьми; так, известно, что среди них был Плиний Младший и, вероятно, Ювенал. С другим императором, Домицианом, прослывшим кровавым и жестоким тираном, у Квинтилиана были хорошие отношения и, возможно, в чём-то даже схожие взгляды. Марк Фабий был обласкан всевозможными почестями, не нуждался в деньгах. Есть предположение, что его, ритора, назначили консулом, хотя прежде подобное в Риме не практиковалось. Благодарный Квинтилиан, находившийся тогда на пике славы, искренне прославлял императора в своих речах.

Квинтилиан стал человеком обеспеченным, окружённым славой и почестями, но это не оградило его от жизненной драмы, которую ему довелось пережить в конце жизненного пути. Он был отправлен в отставку с должности преподавателя. Но самое главное, он потерял молодую супругу и двух маленьких сыновей, с которыми были связаны все его надежды и радости. Свой знаменитый трактат он начинал писать с мыслями о воспитании собственных потомков. Старость Квинтилиан провёл в одиночестве, умер примерно в 96 г.

Первые его работы, например «О причинах упадка красноречия», не сохранились. Зато сочинение «Об образовании оратора», законченное Квинтилианом за год до смерти, принесло автору громкую посмертную славу и является одним из важнейших источников изучения культуры Древнего Рима. Примерно в 88 г. Квинтилиан пере-

стал выступать в судах и преподавать, отдавая все силы сочинению трактата, состоявшего из двенадцати книг [6, с. 137]. Квинтилиан считал, что оратором и наставником может быть только очень образованный и воспитанный, высоконравственный, гуманный человек. Поэтому в своей книге он рассматривал не только непосредственно искусство красноречия, но и всё то, что помогает людям приобретать качества, полезные для оратора и педагога.

Сочинение Квинтилиана представляет собой практическое руководстводля оратора и учителя. Первая книга (первая часть) содержит наставления о домашнем воспитании мальчика и о его занятиях в грамматической школе. Вторая книга раскрывает особенности риторического образования. Книги с третьей по одиннадцатую характеризуют основные этапы работы учителя. Автор учит читателя-педагога, как надо работать над развитием речи. Здесь же даются разного рода советы: как находить тему для выступления, как располагать материал и как излагать его, как запоминать и произносить текст и т. д. В двенадцатой книге даются указания оратору, связанные с его жизнью как политика. В содержание трактата включены многочисленные советы и указания, которые с полным основанием позволяют считать этот труд педагогическим.

Гуманизм Квинтилиана в полной мере нашёл своё отражение в ценных, и для своего времени новаторских, советах и высказываниях. Приведём некоторые. Так, по Квинтилиану, воспитание ребёнка следует начинать с момента его рождения. Уже младенца необходимо учить правильно произносить звуки речи и тщательно выговаривать слова. Особенное внимание следует уделять выбору кормилицы и педагогов. Обучение следует начинать до семилетнего возраста, одновременно формируя нравственность ребёнка. Педагог должен обладать профессиональными способностями, вкусом, нравственностью и умением проявлять индивидуальный подход к ребёнку. Важно также учитывать возрастные особенности малыша. Квинтилиан первым выдвинул требование сделать процесс обучения естественным и радостным для воспитанника посредством организации совместной с ним деятельности, а также через состязание в искусстве произнесения речей. Школьное обучение, по его мнению, следует начинать с греческого языка, знание которого обеспечивает знакомство с оригинальной греческой литературой. Латинский язык, как родной, он считал более лёгким учебным предметом.

Фундаментальное образование должно обеспечивать изучение трактатов Цицерона, Вергилия, Саллюстия и Теренция. Процесс обу-

чения должен проходить три последовательные стадии: подражание, теоретическое наставление и упражнение [14, с. 72].

Марк Фабий Квинтилиан был убеждён, что все дети, за редким исключением, наделены природной способностью учиться. Поэтому главной обязанностью учителя он считал привитие любви к учению, а для этого он предлагал поощрять ребёнка похвалами. При этом надо быть умеренным как в наградах, так и в наказаниях. Большое место он отводил игре и отдыху в процессе обучения. Педагог-гуманист Квинтилиан был убеждённым сторонником общественного характера обучения, так как, по его мнению, в школе развивается дух соперничества в овладении знаниями, а это хороший стимул. Школьное воспитание обычно даёт лучшие результаты, чем домашнее [14, с. 70].

Гуманизм Марка Фабия Квинтилиана проявлялся и в том, что он неизменно призывал воспитывать в ребёнке доброту; он резко осуждал телесные наказания и указывал на необходимость воспитания у детей сострадания, уважения к старшим и других гуманных чувств. Образцом учителя он называл Марка Туллия Цицерона. Во многом именно педагогические взгляды этого легендарного оратора, слава о котором прошла через два тысячелетия, легли в основу программы обучения по Квинтилиану. Наиболее плодотворной педагоги эпохи Возрождения считали мысль Квинтилиана о необходимости образования детей в правильно организованной школе. Как уже отмечалось, он выступал за общественный характер обучения, поскольку в школе развивается дух соперничества, а это хороший стимул для развития всех сторон личности ребёнка. В школе успехи в обучении достигаются значительно быстрее, нежели при домашнем обучении. В тесном общении с другими детьми не только развивается соревновательность, но и укрепляются дружеские связи, усваиваются нормы совместной жизни, формируется усердие к учению и т. д. Преимущество школьного образования перед домашним было обосновано им не только теоретически, но и на практике, поскольку он являлся создателем и руководителем государственной риторской школы в Риме.

Идеи Квинтилиана охватывали едва ли не весь комплекс проблем, с которыми сталкиваются и сегодняшние педагоги, а именно проблемы общей педагогики, обучения, воспитания и школоведения. Написанный им трактат положил начало гуманистической педагогической литературе. В раннем Средневековье взгляды Марка Фабия Квинтилиана были полузабыты, но в эпоху Возрождения вновь приобрели значительную популярность, особенно когда итальянский ис-

следователь Дж. Браччолини обнаружил и опубликовал полный текст трактата Квинтилиана «Об образовании оратора».

I.II. Традиция гуманизма в просветительской деятельности святых равноапостольных Кирилла и Мефодия

Традиция гуманизма получила своё полнокровное развитие в просветительской деятельности великих христианских проповедников братьев Кирилла и Мефодия, оказавших огромное влияние на развитие культуры и просвещения восточных славян в эпоху раннего Средневековья. (Кстати, сам термин *Средние века,* лат. medium aevum, был предложен итальянским гуманистом, историком Флавио Бьондо (1388/1392–1463) в 1453 г. Он ввёл также такие исторические периоды, как *Древний, Средневековый, Современный.*)

«Солунские братья» Кирилл (ок. 827–14.02.869, Рим) и Мефодий (ок. 815–6.04.885, Моравия) вошли в историю как создатели старославянской азбуки и языка. Они канонизированы и в славянском православии почитаются как святые равноапостольные «учители словенские». Принятая очередность упоминания: в научных и научно-популярных текстах – сначала Кирилл (в миру Константин), а потом Мефодий (в миру предположительно Михаил); в церковно-богослужебном обиходе – в обратном порядке (вероятно, потому, что Мефодий имел более высокий сан, нежели его младший брат) [85, с. 66].

Братья происходили из византийского города Фессалоники (ныне г. Салоники, отсюда старославянское название «солунские»). В семье было семь сыновей, причём Мефодий был самым старшим, а Константин (Кирилл) был самым младшим. До пострижения в монахи Мефодий сделал военно-административную карьеру, увенчавшуюся постом стратега Славинии, византийской провинции, расположенной на территории Македонии. Константин был образованным для своего времени человеком. Он обучался у лучших учителей Константинополя, таких как Фотий и Лев Математик, философии, диалектике, геометрии, арифметике, риторике и астрономии, а также нескольким языкам. По окончании обучения он принял сан иерея и поступил на службу хранителем библиотекипри соборе Святой Софии в Константинополе. Однако вскоре он пренебрёг выгодами своей должности и удалился в один из монастырей на черноморском побережье, где жил в уединении, пока его не уговорили вернуться в Константинополь преподавать философию в Магнаврском университете, в ко-

тором ещё недавно он учился сам. На одном из богословских диспутов Константин одержал победу над вождём иконоборцев, бывшим патриархом Аннием, и этопринесло ему известность; за ним укрепилось прозвище Философ, то есть *мудрый*.

В 856 г. Константин вместе со своими учениками Климентом, Наумом и Ангеларием пришёл в монастырь, где был настоятелем его брат Мефодий. В этом монастыре вокруг братьев сложилась группа единомышленников и зародилась мысль *о создании славянской азбуки*.

В 862 г. в Константинополь явились послы от моравского князя Ростислава с просьбой прислать им учителей. Император и патриарх призвали «солунских братьев» «идти к моравам». В 863 г. с помощью брата Мефодия и учеников Константин составил старославянскую азбуку и перевёл на нее с греческого языка основные богослужебные книги, прежде всего Евангелие.

Тогда же, в 863 г., Константином и Мефодием в столице моравского княжества Велиграде была открыта первая школа, где обучение велось на славянском языке. Обучение в этой школе было более простым и эффективным по сравнению с тем, что осуществлялось в школах Западной Европы на латыни, поскольку в основу преподавания был положен не мёртвый, а живой, разговорный язык.

В те времена считалось непреложным законом то, что хвала Богу, то есть богослужение и отправление всех церковных треб, может воздаваться только на трёх языках, а именно на тех, на которых была сделана надпись на Кресте Господнем: еврейском, греческом и латинском. Поэтому Константин и Мефодий, проповедовавшие христианство в Моравии на славянском языке, воспринимались как еретики и были вызваны в Рим для объяснений. Там они надеялись найти поддержку в борьбе против немецкого духовенства, не желавшего сдавать свои позиции в Моравии и препятствовавшего распространению славянской письменности.

В Риме Константин тяжело заболел. В начале февраля 869 г. он окончательно слёг, принял новое монашеское имя Кирилл. 14 февраля он скончался. Просветитель-гуманист Кирилл был похоронен в Риме, в церкви Святого Климента. Папа рукоположил Мефодия в сан архиепископа Моравии и Паннонии. Мефодий с учениками, получившими сан священников, вернулся в Паннонию (ныне территория Венгрии), а позже отправился в Моравию.

Деятельность Мефодия и его учеников протекала здесь в очень сложных условиях. Немецкое духовенство мешало распространению

славянского языка как языка церкви. Мефодию пришлось даже провести три года фактически в заточении в швабском монастыре Райхенау. Будучи в 874 г. восстановленным в правах архиепископа, Мефодий, несмотря на запрещение, продолжал богослужение на славянском языке. Так, он крестил чешского князя Боривоя и его супругу Людмилу [86, с. 21].

В 879 г. немецкие епископы организовали новый процесс против Мефодия. Однако ему удалось в Риме оправдаться и даже получить папскую буллу, разрешавшую ему богослужение на славянском языке. В 881 г. Мефодий по приглашению императора Василия I Македонянина приехал в Константинополь, где он провёл три года, после чего вместе с учениками снова вернулся в Моравию. С помощью трёх учеников он перевёл на славянский язык Ветхий Завет и другие канонизированные книги.

В 885 г. великий просветитель-гуманист Мефодий тяжело заболел. Перед смертью своим преемником он назначил ученика Горазда. 6 апреля Мефодий скончался. Его отпевание происходило на трёх языках: славянском, греческом и латинском. После смерти Мефодия его противникам удалось добиться запрещения славянской письменности в Моравии. Многие его ученики были казнены, некоторые перебрались в Болгарию и Хорватию. К наиболее известным ученикам Кирилла и Мефодия, распространителям славянской грамоты, относят Лаврентия, Константина Преславского, а также Горазда, Климента, Савву, Наума и Ангелярия Охридских, которые продолжали нести исполненное гуманизма духовное знание «безбуковным человекам».

Славянские книжники создавали школы в Болгарии (Преславская книжная школа), а также в Киевской Руси, где им покровительствовал князь Ярослав Мудрый (около 978–1054).

Древнерусское общество всё больше осознавало тот факт, что «велика бо бываетъ полза от ученья книжного». Книги, связанные личностями Кирилла и Мефодия (их жития, «Сказание о преложении книг», «Сказание черноризца Храбра о письменах»), попали на Русь в X в. Создатели славянской азбуки на Руси признаются как просветители всех славян, в том числе и восточных. Славянская грамота стала важным средством самосохранения славянских народов, символом их единства в ходе многовековой борьбы за национальную независимость, проявлением гуманизма в образовании и общественной жизни.

Массовым стало проникновение письменности на Русь после крещения Руси князем Владимиром Святославичем в 988 г. Начина-

ется централизованное «учение книжное» детей социальной элиты («нарочитой чади») [86, с. 22]. В России тысячелетие преставления Мефодия 6 апреля 1885 г. отмечалось торжественным богослужением в Исаакиевском соборе Санкт-Петербурга в Высочайшем присутствии. Указом Святейшего Синода в 1885 г. «память 11 мая» была отнесена к средним праздникам «со бдением».

В 1901 г. Святейшим Синодом было определено совершать ежегодно в храмах при всех учебных заведениях духовного ведомства торжественное всенощное бдение накануне 11 маяи литургию с последующим молебном Мефодию и Кириллу в самый день 11 мая, с освобождением учащихся от занятий [85, с. 72].

К 11 мая (по новому стилю – 24 мая) в церковных школах приурочивался ежегодный выпускной акт. В Болгарии существует орден Кирилла и Мефодия. Также в Болгарии, ещё в коммунистический период, был установлен государственный праздник – День славянской письменности и культуры. Праздник в честь Кирилла и Мефодия является государственным праздником в России (с 1991 г.), Болгарии, Чехии, Словакии и Северной Македонии (бывшей части Югославии). В России, Болгарии иСеверной Македонии праздник отмечается 24 мая; в России и Болгарии он носит название *День славянской культуры и письменности*, в Северной Македонии – *День Святых Кирилла и Мефодия*. В Чехии и Словакии праздник отмечается 5 июля [86, с. 22–23].

Гуманистическая просветительская деятельность великих братьев продолжает давать свои благотворные плоды во всём славянском мире и спустя столетия после завершения их жизненного пути.

I.III. Восстановление традиции гуманизма в эпоху западноевропейского Возрождения (Италия, Франция, Нидерланды и Германия, Испания)

Италия. Раньше других стран эпоха Возрождения проявила себя в северо-итальянских государствах. Разложение феодализма здесь началось в XIII в. как следствие развития ремесла и торговли, а в XIV–XV вв. оно шло ускоренными темпами, особенно в наиболее развитой в экономическом отношении Северной Италии (Венеция, Флоренция, Генуя, Падуя), где получила распространение мануфактура. Развитие производства повлекло за собой расцвет науки, литературы и искусства. Нарождающаяся буржуазия в своей борьбе против феодализма, в

противовес средневековому аскетизму и устремлению в загробный мир, выдвинула гуманистический культ здорового, активного, жизнерадостного человека, поэтому эта эпоха была по своей природе гуманистической (от латинского humanus – человеческий).

Средневековая церковь проповедовала, что «тело – это темница для души», и призывала к «умерщвлению плоти». В противовес этому в эпоху Возрождения был выдвинут гедонистический лозунг: взять от жизни всё, что она может дать. Наслаждение жизнью, жажда деятельности, сияющая жизнерадостность и широкий кругозор были противопоставлены мрачному аскетизму, религиозной созерцательности и замкнутости, которые были характерны для мировоззрения прежних веков [1, с. 17].

Естественно, что и педагогика эпохи Возрождения постепенно становилась всё более гуманистичной. Она уже обращала большое внимание на различные направления образования, в том числе, например, на физическое воспитание, которое в средневековых школах находилось в полном небрежении.

Феодальная католическая церковь относилась враждебно к светскому образованию, искусству и культуре в целом, считая ихбесовским порождением языческой Греции. Но, будучи не в состоянии запретить, например, искусство, церковь постаралась приспособить его для своих нужд, наполнив его религиозным содержанием. В XIV–XVI вв. в Италии при активной поддержке католической церкви искусство и литература достигли невиданного ранее расцвета. Появилась многочисленная плеяда величайших писателей, художников и скульпторов. Среди них выделялись такие крупнейшие фигуры, как Петрарка (1304–1374), Боккаччо (1313–1375), Ариосто (1474–1533), Торквато Тассо (1544–1595), Леонардо да Винчи (1452–1519), Микеланджело (1475–1564), Рафаэль де Санти (1483–1520), Корреджио (1494–1534), Джорджоне (1478–1500), Веронезе (1528–1588), Тинторетто (1519–1594) и др. Однако, даже находясь в идеологических и материальных «объятиях» церкви, искусство, тем не менее, развивалось, главным образом, на идейных основах нового, гуманистического, во многом атеистического мировоззрения [21].

Эта черта культуры эпохи Возрождения, гуманизм, нашла своё яркое воплощение и в педагогике этой эпохи. У всех выдающихся педагогов требование гуманности стояло на первом месте. Гуманисты-педагоги увлекались древнегреческой культурой и философией, пропагандировали выдвинутый ещё в Афинах идеал гармонически и всесторонне развитого человека [113, с. 18].

Изобретение книгопечатания способствовало широкому распространению произведений греческих и римских классиков по всей Западной Европе. Для образованного дворянства стало престижным делом поиск рукописей древних авторов и коллекционирование римских статуй, которые, казалось бы, были давно и навсегда утрачены, а теперь словно воскресли из небытия [8, с. 90]. Взятие Константинополя турками в 1453 г. привело к усиленной эмиграции византийских учёных и учителей в Западную Европу, где их почитали как наставников и мудрецов. Они несли с собой греческий язык, ранее малораспространённый и полузабытый, и вскоре он стал, благодаря усилиям византийских просветителей, популярным в среде высших слоёв населения. Латинский язык избавился от искажений («вульгарная латынь») и стал международным языком науки, покоряя учёных своей точностью, лаконичностью и певучестью.

Появилась чисто светская литература (Сервантес, Монтень, Рабле). Революционный переворот испытывали естественные науки (Кеплер, Парацельс, Сервет, Гарвей). При этом наука постепенно освобождалась от пут теологии. Появились приборы, технологии и научные законы, многие из которых используются до сих пор: усовершенствованный компас (1302), книгопечатание (Иоганн Гутенберг, 1436), карманные часы (1500), самопрялка (1530), система мира (Коперник, 1543), закон падения тел (Галилей, 1590), микроскоп (1590), телескоп (1600) и др.

Находившиеся в тесной зависимости от развития мануфактуры и торговли великие морские путешествия привели к открытию Америки (1492) и водного пути в Индию вокруг Африки (1498). Началась лихорадочная погоня за богатствами новооткрытых земель. Эти плавания расширяли кругозор людей, давали им массу знаний.

Развитие астрономии, математики, мануфактуры и торговли было тесно связано с мореплаванием. Потребности развивающегося производства и торговли и вызванный ими расцвет науки будили интерес к знаниям всё у новых и новых слоёв населения. Знание становилось всё более популярным, а его приобретение – делом серьёзным и значимым. Гуманистическая по своей направленности педагогика эпохи Возрождения выдвинула требование развития активности и самодеятельности ребёнка; она придавала большое значение его умственному развитию. У целого ряда педагогов-гуманистов XIV–XVI вв. встречаются развёрнутые учебные планы, доходившие до многопредметности. Предыдущие века знали лишь «семь свободных искусств», при-

чём в основном обучение ограничивалось «тривиумом» и обычно дело не доходило до «квадривиума».

Эпоха Возрождения вышла за пределы этого первого в истории образования учебного плана и поставила вопрос о включении в процесс обучения элементов нового научного знания: естествознания, физики, географии, истории и других наук. Выдвинулось гуманистическое требование о том, чтобы учение было привлекательным для ребёнка и учитывало его интересы.

Педагогика гуманизма той поры характеризовалась несравнимо большим, нежели прежде, вниманием к ребёнку как к развивающемуся человеку. Целью образования постепенно становится развитие личности. Педагоги-гуманисты призывали даже к учёту индивидуальных личностных (говоря современным языком, психологических) особенностей. Гуманистическая педагогика эпохи Возрождения отвергала суровую дисциплину средневековой школы, отрицательно относилась к телесным наказаниям. Необходима, провозглашала она, мягкая дисциплина, любовный подход к ребёнку.

Влияние католической церкви в эпоху Возрождения значительно ослабело. Борьба против аскетизма, культ человека, противопоставляемый культу Бога, устремление к классической культуре, которую церковь отвергала как культуру языческую, – всё это были своеобразные формы борьбы против католической церкви.

Литература того времени была насыщена этим антиклерикальным протестом, проявлявшимся как в форме тонкой иронии, так и блестящего сарказма, как, например, в «Декамероне» Джованни Боккаччо, где бичуется разврат монахов и монахинь, лицемерие и хамство попов и святош.

В образовании это ослабление роли католической церкви выразилось в развитии светской школы, в изучении трудов древнегреческих и римских писателей, в изменении самого характера образования, которое содержательно становилось всё более близким к потребностям жизни, а в организационном плане постепенно накапливало и реализовывало на практике опыт гуманистического взаимодействия учащихся и их наставников. В учебных планах на первый план выдвинулось изучение произведений античной классической литературы и природных явлений вместо религиозных догм, которые ещё совсем недавно были едва ли не единственным предметом изучения. Религия, конечно, не исчезла из школы совершенно. Даже наиболее видные педагоги-гуманисты вынуждены были уделять религии зна-

чительное место в школе, но всё же это было уже не то исключительное господство в образовании и педагогической мысли, какое отводилось религии в эпоху раннего Средневековья. Подавляющее большинство школ ещё находились в руках церкви, поскольку содержались ею, но уже была пробита брешь в её монополии на воспитание и образование.

Гуманистические черты эпохи Возрождения с особой яркостью проявили себя в деятельности известного итальянского педагога-гуманиста Витторино де Рамбольдини да Фельтре [98]. Онродился в 1378 г. в городе Фельтре в обедневшей дворянской семье. Будущий педагог с детства привык к труду. В Падуанском университете он изучал математику, грамматику, логику, музыку и по окончании курса обучения был оставлен в должности профессора философии. В молодости он испытал сильное влияние итальянских гуманистов П. Верджерио и Л. Бруни.

Витторино реализовывал на практике гуманистические идеи эпохи Возрождения в области воспитания и получил почётное звание *отец гуманности*. Цель воспитания он, как и другие гуманисты его времени, видел в формировании гармонически развитого человека. В 1420 г. оноргaнизовал свою собственную школу-пансионат. Узнав обуспешной практической деятельности Витторино, правитель этого города герцог (по другим источникам – маркиз) Джанфранческо I Гонзаго в 1423 г. пригласил его в Мантую, и Витторино стал воспитателем его детей [86, с. 23].

При дворе герцога Витторино создал повышенную школу для юношей. Он назвал свою школу «Casa Giocosa» («Дом радости», в другом переводе – «Дом счастья») и руководил ею на протяжении 22 лет, вплоть до самой смерти. Самим названием школы Витторино подчёркивал её отличие от типичного для того времени средневекового учебного заведения, где, как правило, процветали, по существу, насильственные по отношению к ученикам методы обучения. Помещением школы Витторино служил загородный дворец, построенный ещё в XIV в., расположенный на берегу озера, среди полей и лесов. Витторино первым осуществил идею школы в окружении прекрасной природы, о чём впоследствии мечтали многие прогрессивные педагоги, вплоть до наших дней (В. А. Сухомлинский).

Всё здание было специально переоборудовано для нужд учебного процесса, физического и эстетического воспитания учащихся, а также для их разумного отдыха. В отличие от типичных средневеко-

вых школ здесь было много света и воздуха. Светлое, просторное здание было расположено в живописной местности, украшено яркими фресками, изображавшими детские игры, и ничем не напоминало аскетически выглядевшие средневековые школы того времени. Впоследствии для нужд школы было выстроено ещё одно здание.

Роскошная мебель, ранее наполнявшая дворец, по настоянию Витторино была вынесена, а многочисленный штат прислуги удалён. Этими решениями педагог стремился воспитывать в детях умеренность в противовес чрезмерной роскоши, блеску и распущенности дворянства того времени.

В школе Витторино обучались сыновья герцога Лудовиго и Карл, а также отпрыски придворных вельмож его двора, наследники богатых семейств, а также дети гуманистов Дж. Ф. Поджо Браччолини и Ф. Фильельфо. Также за счёт самого Витторино здесь обучались одарённые мальчики из бедных семей. В школу Витторино присылали учеников из Италии, Франции, Германии и Греции. Выходцы из богатых семей обучались за плату, а даровитые дети бедняков – бесплатно. Всего обучалось примерно 80 детей [86, с. 24].

Слава школы распространилась далеко за пределы Италии. Сюда стремились отдавать на учёбу детей известные фамилии Европы. Сам Витторино был бескорыстным человеком, умершим в бедности и похороненным за счёт государства. Хотя Витторино стремился не делать никакого различия между знатными и незнатными детьми, но всё же его школа была прежде всего аристократическим учебным заведением.

В «Доме радости» педагог-гуманист Витторино да Фельтре пытался реализовать основные принципы гуманистического образования своего времени: бережное отношение к личности ученика, гармоническое соединение умственного, нравственного и физического воспитания, привитие религиозного благочестия, освоение античного наследия, энциклопедический характер образования, позволявший впоследствии избрать любую университетскую специализацию: право, медицину илитеологию. Школа была учреждением пансионного типа.

Ученики и их родители прозвали Витторино «pater omnis humanitatis» («отец всякой гуманности»). Современники называли его «Сократом нашего времени», «первым школьным учителем нового типа». Действительно, он являл собой живой образец того, каким должен быть педагог. Он создал стиль жизни и отношений в школе, способствовавший реализации его гуманистических педагогических устано-

вок. Правильно организованное обучение становится плодотворным, по мнению Витторино, тогда, когда оно развивает природные задатки детей. В основу обучения он ставил науку, которая делает людей лучше и даёт им «убежища на все случаи жизни» [86, с. 25].

Витторино стремился индивидуализировать занятия, сделать их интересными. Для того чтобы пробудить активность и самостоятельность учеников, педагог-гуманист применял самые различные методы, широко использовал игры. Стремясь сделать жизнь детей радостной и интересной, Витторино редко применял наказания, делал упор на одобрение и похвалу. Он формировал у своих учеников уважение к другим людям, трудолюбие и умение преодолевать трудности. Витторино установил в «Доме радости» распорядок, способствовавший формированию здорового образа жизни. Занятия начинались рано и продолжались в течение семи-восьми часов. При этом важное внимание уделялось чередованию учебных предметов.

В школе изучались дисциплины традиционного для того времени «тривиума» (грамматика, риторика, диалектика) и «квадривиума» (арифметика, геометрия, астрономия и музыка).

Витторино считался выдающимся математиком своего времени. Поэтому в его школе изучались алгебра и даже элементы естествознания. Основу обучения в школе Витторино составляли латинский и греческий языки, чтение античных авторов, логика и риторика. Он требовал, в противоположность господствовавшей в то время средневековой зубрёжке, сознательного усвоения классических языков. В школе тщательно изучались римские (Вергилий, Цицерон) и греческие (Гомер, Демосфен) писатели.

Большое внимание уделялось красноречию. При изучении философии педагоги обращались к этическим учениям. Особое внимание уделялось развитию ораторских навыков. Именно в этой школе впервые стала практиковаться игра как метод обучения. Витторино стремился выяснить индивидуальные особенности каждого ученика и по возможности учитывать их в своей работе.

Преподавались также естествознание, музыка, арифметика, геометрия, а также алгебра – новая для того времени учебная дисциплина. В преподавании применялись практические работы и наглядные пособия, в частности так называемые подвижные буквы, что было новым, прогрессивным словом в дидактике того времени.

В преподавании математики им применялись наглядные пособия и практические работы. Сведения по арифметике сообщались де-

тям посредством игр; здесь Витторино взял на вооружение пример древних египтян. Геометрии дети учились вместе с черчением, чередуя теоретические занятия в классах с практическими работами на природе по измерению земельных площадей и объёмов водных источников. Детей обучали топографической съёмке местности.

Классическое образование сочеталось с физическим воспитанием, которое состояло в организации упражнений и игр на воздухе, обязательных в любое время года и в любую погоду. В школе обращалось большое внимание на закаливание. Практиковались верховая езда, борьба, фехтование, стрельба из лука, гимнастика и плавание. Телесные наказания допускались лишь за проступки против нравственности. В школе существовали строгие и очень умеренные нормы еды и питья. Учеников приучали к труду и отвращали от бездействия; их закаляли, с ними проводились физкультурные занятия.

Педагог-гуманист ввёл новые методы преподавания. Он использовал в обучении диспуты, занятия на природе, беседы с детьми, экскурсии и элементы игры и отказался от схоластических диспутов. Он считал необходимым пробуждение у учащихся интереса к предмету, тщательный учёт их личных возможностей, использование индивидуального подхода. Много внимания Витторино уделял нравственному воспитанию, в котором довольно сильным было влияние христианской этики. Такой подбор предметов и гуманистические новинки в методике были крайне необычны и непривычны для многих тогдашних учебных заведений, в которых по-прежнему усиленно насаждались схоластика и религиозные дисциплины.

Успех педагогической деятельности Витторино, гуманистической по своей направленности, объяснялся продуктивностью тех принципов, на которых она базировалась, а также талантом, самоотверженностью и преданностью самого педагога и не в последнюю очередь той общественной поддержкой, которую он сумел получить. Он стремился сделать жизнь детей радостной и интересной, редко применял наказания и делал упор на одобрение и похвалу. В основу организации жизни детей были положены идеи самоуправления. Педагогическим новшеством было совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек. Школа Витторино пользовалась широкой известностью.

Педагог-гуманист Витторино был для всех образцом для подражания; он воспитывал учеников прежде всего своим поведением и поступками. Каких-либо специально написанных педагогических со-

чинений гуманист Витторино не оставил. Он не был тщеславным человеком и не писал ничего о своей работе. Всё, что известно о Витторино, сохранилось в истории благодаря воспоминаниям его учеников. Он был бескорыстным человеком: получаемую зарплату тратил на оплату учения бедняков своей же школы. У него не было семьи – Витторино полностью растворялся в учениках. После смерти он оставил только долги. Витторино скончался 2 февраля 1446 г. в г. Мантуя [79, с. 48].

Франция. Французский гуманизм стал развиваться несколько позже итальянского (с конца XV в.) и имел ряд особенностей, вызванных различием в экономических, политических и историко-культурных условиях во Франции и Северной Италии. Во Франции рост торговли шёл в тесной связи с ростом мануфактуры; стала складываться централизованная монархия, а влияние традиций классической древности было значительно слабее, чем в Италии. В связи с этим в педагогике французского гуманизма, наряду с увлечением классической культурой, значительно сильнее проявился интерес к естествознанию. Не ограничиваясь чисто гуманитарным образованием, французские педагоги-гуманисты выдвинули требование изучения не столько *словесности*, сколько *предметного мира*, тем самым приближаясь к идее реального образования.

Ряд учителей-гуманистов требовали лучшей постановки обучения математике и естествознанию. Наряду с преподаванием «семи свободных искусств» в университетах они требовали изучения и новых наук: ботаники, анатомии, физики. Значительное развитие мануфактуры во Франции в XVI в. нашло своё отражение в школьной практике в форме требования знакомить учащихся, хотя бы через экскурсии, с различными мануфактурными производствами.

Все эти требования самой жизни нашли своё полное отражение в творчестве крупнейшего представителя литературы французского Возрождения, прославленного автора эпического повествования «Гаргантюа и Пантагрюэль», выдающегося гуманиста, внёсшего значительный вклад в формирование гуманистического направления педагогической наукии образовательной практики, – Франсуа Рабле. Онродился 4 февраля 1494 г. в поместье отца Девиньер, близ Шинона, Турень, во Франции. (По другим источникам Рабле родился в 1483 г.). В 1511 г. Ф. Рабле поступил послушником в францисканский монастырь в Фонтене-ле-Конт. Там он изучал древнегреческий и латинский языки, естественные науки, филологию и право. Далее

Франсуа Рабле посвятил себя изучению медицине в университетах Пуатьеи Монпелье.

Противоречия современной ему эпохи (разложение феодализма, рост мануфактуры, острая политическая борьба, религиозные войны) сильно сказались на противоречиях самого Рабле как личности. В самом деле, он был священником и в то же время выступал против католической церкви в течение всей своей жизни. Он был врачом и одновременно высмеивал уровень медицины своего времени. Рабле открыто издевался над священниками и религией и вместе с тем всё время боялся того, как бы его не сожгли на костре; дважды он вымаливал у папы Павла III отпущение грехов и прощение за своё отступничество от церкви. Сначала он был монахом, а потом выступал как враг монашества.

В 1532 г. Ф. Рабле стал врачом городской больницы в Лионе. Врачебную практику он совмещал с редактированием латинских трудов для издателя Себастьяна Грифа. Свободное время он посвящал написанию юмористических памфлетов, критиковавших тогдашние порядки. В те времена Лион был крупным центром книжной торговли. На ярмарках можно было найти переделки средневековых романов о похождениях великанов и всевозможных чудесах. Интерес к литературе побудил Рабле приняться за сочинительство.

В 1532 г. под псевдонимом Алькофрибас Насье он опубликовал свой первый труд под названием «Страшные и ужасающие деяния и подвиги достославного Пантагрюэля», ставший потом второй частью обессмертившего его имя романа «Гаргантюа и Пантагрюэль». Два года спустя последовала его предыстория – «Гаргантюа», где рассказывалось о жизни отца героя выпущенной ранее книги.

Хранителями ортодоксальной догмы, в частности теологическим факультетом Парижского университета, книга была немедленно осуждена. Рабле был вынужден пойти на некоторый компромисс. В частности, он убрал со страниц книги несколько запальчивых выражений вроде «сорбоннских ослов» (так он именовал преподавателей теологии Парижского университета).

Вплоть до 1546 г. Ф. Рабле писал мало: много времени отнимала у него работа над сочинениями, представленными на соискание учёной степени доктора медицины, которую он получил в 1537 г.

Третья часть книги, опубликованная Рабле в 1546 г. под его настоящим именем, также была запрещена. Сатирический роман о двух добрых великанах-обжорах, отце и сыне, подвергал беспощад-

ной критике многие человеческие порокии не щадил современные автору государство и церковь. В романе гуманист Рабле высмеивал, с одной стороны, многочисленные притязания католической церкви на руководящее положение в общественном устройстве, а с другой – он осуждал невежество и лень монахов. Автор красочно показывал все пороки католического духовенства, которые вызывали массовые протесты населения во времена Реформации [9, с. 12].

Свои педагогические идеи Рабле с особенной яркостью выразил в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль», в котором он, в частности, резко осудил средневековую школу за её формальный и чисто словесный характер, за схоластические методы обучения и противопоставил ей программу воспитания «свободного и благонравного человека» эпохи Возрождения. В основу педагогической теории гуманиста Рабле было положено его убеждение в том, что человек от природы, вне зависимости от своего происхождения, предрасположен к добру, поэтому гуманистические ценности могут и должны отражаться в образовании, а также передаваться из поколения в поколение.

В своём фантастическом, а скорее фантасмогорическом, романе Ф. Рабле рассказывал о том, как король великанов пригласил для воспитания своего сына по имени Гаргантюа учёных-схоластов и попов. Схоласт-педагог Олоферн более пяти лет употребил на то, чтобы обучить своего ученика грамоте. Затем Гаргантюа дотошно изучал схоластические учебники грамматики и риторики и изучил их так досконально, что мог дословно пересказать их содержание, причём не только с первой до последней страницы, но и… наоборот – от конца к началу. При этом ученик не понимал ни слова из прочитанного им. Так Рабле высмеивал бессмысленность схоластической учёбы.

Такими же красками он рисовал образ жизни, который вёл воспитанник. Гаргантюа просыпался поздно, долго валялся в постели; встав, плотно набивал желудок и шёл в церковь, где отстаивал 26 обеден. Учебой занимался он всего полчаса, после чего наедался до отвала. Дальше он играл в карты, пил вино… В результате Гаргантюа совершенно отупел. Тогда его отец пригласил Понократа, учителя нового типа, педагога-гуманиста. В результате режим дня и воспитание юноши изменились кардинально. Он рано вставал, занимался физическими упражнениями, много времени посвящал умственным занятиям, совершал со своим учителем полезные для его развития прогулки.

Свои идеалы нового воспитания и обучения Рабле выразил, дав впечатляющий образец осуществления этого процессав работе педа-

гога-гуманиста с «малышом» Гаргантюа. Весь день Гаргантюа распределён между занятиями, чередующимися с играми и физическими упражнениями. Ведущее место в программе обучения отводилось древним и новым языкам, открывающим путь к постижению произведений античных авторов, научному анализу библейских текстов. Поэтому в романе Гаргантюа изучал греческий, латинский, арабский и еврейский языки, «незнание которых непростительно для всякого, желающего слыть образованным человеком» [34, с. 90].

Важное место в образовании педагогом-гуманистом отводилось естественно-научному познанию человека и природы на основе всё ещё остававшихся традиционными для того времени, но уже постепенно устаревавших «семи свободных искусств». Ф. Рабле был сторонником наглядных методов обучения, поэтому основной путь овладения знаниями – это непосредственные наблюдения молодого человека за окружающим миром.

Рабле обличал пороки средневекового воспитания и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, в центре которого – духовное и телесное развитие личности. Он критиковал бесчеловечность и неэффективность догматического обучения в школе. Гаргантюа, герой романа, забывает всё, чему его учили богословы, как ненужный хлам. Воспитатель-гуманист печётся о том, чтобы сделать из юноши физически сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека. Чтение даёт пищу для поучительных бесед. Гаргантюа изучает языки, арифметику, геометрию, астрономию и музыку. Освоение наук происходило в игровой форме; например, счёту он учился, играя в карты.

Умственные занятия чередовались с играми, физическими упражнениями на воздухе и гимнастикой. Он занимался верховой ездой и фехтованием, борьбой и плаванием, поднятием тяжестей.

С воспитанником велись беседы о жизни. Он посещал аптекарей; рассматривал плоды, семена, корни и листья растений. Геометрия изучалась путем построения различных фигур.

Гаргантюа с воспитателем ходили смотреть, как плавят металл. Они посещали типографии, а также ткацкие, ковровые, часовые и зеркальные мастерские и изучали эти разнообразные ремёсла. Вечерами юноша рассматривал звёздное небо. В дождливые дни он пилил дрова, молотил хлеб, посещал дома ремесленников и купцов, слушал рассказы учёных и путешественников. Проводил много времени на природе. Ф. Рабле развивал идею индивидуального образования, по-

скольку, как он считал, обучение, осуществляемое путём индивидуальных занятий воспитателя с учеником, позволяло решить задачу соединения образования и нравственного воспитания.

Большое место в обучении занимали беседы. Даже за столом Понократ и его ученик беседовали о том, что подавалось на стол: о хлебе, вине, воде, соли, мясе, рыбе, плодах, овощах и кореньях. Повторение трудных уроков не превращалось в зубрёжку, а носило творческий характер; так, для лучшего усвоения Гаргантюа приводил примеры из жизни. Рабле был горячим сторонником реального образования. В письме Гаргантюа своему сыну Пантагрюэлю Раблеот имени первого высказывал такое пожелание: «Что касается явлений природы, я хотел бы, чтобы ты отдался ему с любознательностью; чтобы не было ни моря, ни реки, ни родника, коих рыб ты бы не знал; и всех птиц в воздухе, все деревья, кусты и кустики лесов, все травы на земле, все металлы в недрах её, все драгоценности Востока и Юга, – всё это изучи; пусть ничто не будет тебе неизвестно» [60, с. 69].

Особое значение гуманист-новатор Рабле придавал физическому воспитанию, в котором требовал сочетания физических упражнений с активной деятельностью и освоением ремёсел. Его герой «метал копье, дротик, брус, камень, рогатину, алебарду, натягивал силою мускулов огромные самострелы, целился на глаз из мушкета, наставлял пушку, стрелял в мишень. Он плавал в глубокой воде лицом вниз, навзничь, на боку, всем корпусом, высунув руку. Он лазал, как кошка по деревьям; охотился, прыгал, фехтовал» [86, с. 37].

Педагог выдвинул требование чередования учёбы и отдыха, физических и умственных занятий, использования наглядных методов обучения, практического освоения ремёсел. Эстетическое воспитание Гаргантюа заключалось в занятиях пением и музыкой; он обучался играть на нескольких инструментах.

Ф. Рабле вёл жизнь странствующего учёного, изучал древние языки, археологию, право, естественные науки и медицину; в последние годы жизни был священником. Умер Рабле 9 апреля 1553 г. в Париже. Традиционно считается, что он погребён на кладбище собора Святого Павла в Париже.

В педагогических высказываниях Рабле мы видим с исчерпывающей полнотой гуманизм, который проявляется в таких важнейших требованиях, как прекрасная постановка физического воспитания, мягкая дисциплина, привлекательность обучения, учёт интересов учащихся, широкое умственное образование, внедрение эстетическо-

го воспитания, наконец, использование новых методов обучения, таких как наглядность, беседа, экскурсия и др. [10].

Гуманистические педагогические идеи Франсуа Рабле, особенно идеи необходимости разностороннего развития ребёнка, отказа от схоластики в обучении, важности физического воспитания, нашедшие отражение в его бессмертном романе, по настоящее время являются актуальными и оплодотворяют современную образовательную практику [11]. Роман «Гаргантюа и Пантагрюэль» стал первой в истории книгой для чтения, которая активно издаётся до сих пор.

Идеи гуманиста Рабле проложили путь для грядущего освобождения европейской школы от гнёта схоластики. Поэтому его, врача и писателя, с полным правом можно отнести к числу крупнейших авторов-педагогов всех времён и народов [9, с. 17].

Близким Франсуа Рабле по духу и гуманистической направленности своих педагогических идей мыслителем был другой выдающийся гуманист эпохи Возрождения Сен-Мишель Экем де Монтень. Он родился 28 февраля 1533 г. в фамильном замке Монтень в городе Сен-Мишель-де-Монтень, вблизи Бордо. Его отец был мэром этого города, а впоследствии, причём в течение двух сроков, эту должность занимал и сам писатель. В раннем детстве Мишель воспитывался по либерально-гуманистической педагогической методике отца. Его учителем был немецкий педагог, совершенно не владевший французским языком и говоривший с Мишелем исключительно на латыни. Затем Мишель Монтень окончил колледж и стал юристом [45, с. 7].

В 1565 г. Монтень женился, получив солидное приданое, а спустя три года, после смерти отца, унаследовал родовое имение Монтень, где и поселился в 1571 г., продав свою судейскую должность и выйдя в отставку. В 1572 г., в возрасте 38 лет, Монтень начал писать свой главный труд – «Опыты». Первые две части книги были опубликованы в Бордо в 1580 г.

В отличие от Рабле, Монтень не бичует и не протестует. Вместо этого он с тонкой скептической улыбкой беседует с читателем. Он постоянно прибегает к тонким педагогическим афоризмам: «Несравненно было бы приличнее, если бы классные комнаты были усыпаны цветами и зеленью, нежели обломками окровавленных прутьев»; «Коллежи – это клетки для попавшей в плен молодёжи»; «Учёные-педанты заштукатурили своими познаниями здравый человеческий разум»; «Педанты таскают знания из книг и кладут его только на край губ, чтобы сдунуть и пустить на ветер» [64].

Выступая против схоластической зубрежки, Монтень заявлял, что «знание наизусть ещё не является настоящим знанием» [64]. Такое догматически полученное, усвоенное только механической памятью знание он остроумно называл «знанием, плавающим на поверхности мозга». На первый план во всём воспитании надо выдвинуть нравственное воспитание, которое создается не нравственными сентенциями, а примером и нравственными упражнениями. Имея в виду детей из дворянских семей, Монтень обращал большое внимание на выработку хороших манер, на умение держаться в обществе.

Представитель гуманизма, Мишель Монтень высоко ценил идеалы и методы воспитания в классической Греции. В этом воспитании его больше всего привлекала их разносторонность. Не надо внушать ребёнку, чтобы он употреблял больше времени и прилагал больше усилий для телесных упражнений, а развитием ума занимался кое-как, но не надо делать и наоборот. Нужно воспитывать не тело и душу отдельно, а человека целиком, говорил гуманист Монтень [69]. Физическое воспитание должно приучать воспитанника к выносливости, закалять его и, таким образом, развивать в нём «душевное величие и крепость духа». Воспитанник должен развить физические силы, приучиться владеть оружием.

Критикуя схоластическое обучение своего времени, педагог-гуманист Монтень возражает против слепого подчинения авторитетам. «Обычно говорят: «Так сказал Аристотель или Платон». Но что *мы* говорим и как рассуждаем *сами*? Повторять слова других может ведь и попугай…».

Самодеятельности ученика Монтень придавал очень большое значение. Воспитатель не должен вкладывать в ученика готовых знаний; он лишь подталкивает его, помогает ему, заставляя его работать самостоятельно. Он требует активного, сознательного усвоения знаний, превращения их в действительное достояние обучающихся. В связи с этим Монтень указывал: «Пусть учитель заставит учеников изложить выученное в ста различных видах и применить его к стольким же различным случаям для того, чтобы видеть, хорошо ли они всё это поняли и усвоили» [64, с. 762].

Принципы мягкой дисциплины и привлекательности учебных занятий, которые также были выдвинуты гуманистической педагогикой XIV–XVI вв., всецело поддерживались Монтенем. Причём, будучи представленными в книге Монтеня, они, эти принципы, стали достаточно широко известны; во всяком случае, образованная часть

тогдашнего французского обществаполучила возможность с ними ознакомиться. Рабле, в частности, отмечал: «Обучая, обращайтесь с вашими воспитанниками кротко. Необходимо возбудить в них жажду и интерес к занятиям. Иначе вы воспитаете лишь навьюченного книгами осла… Прочь всякое принуждение и насилие!» [64, с. 620].

Как позже Д. Локк, Монтень выдвигал на передний план воспитание; обучению же он придавал второстепенное значение. Стремясь воспитать светского человека, Монтень возражал против усиленных умственных занятий, но вместе с темон намечал достаточно широкуюпрограмму образования: чтение, письмо, арифметика, геометрия, физика, история, логика, риторика, латинский, греческий и родной языки, атакже живые языки соседних народов. При этом все эти науки изучаются, по Монтеню, не слишком детально: «Я не одобрил бы, если бы ученик… слишком усиленно предавался бы чтению книг. Такого рода излишки делают молодых людей неловкими и неспособными к светскому общению» [64, с. 281].

По вопросу о женском образовании Монтень считал, что образование может лишь повредить «естественным прелестям женщины». Девушки из хорошей семьи «должны довольствоваться извлечением пользы из своих собственных богатств и не прятать своих красот под чужими красотами. Пусть они живут любимыми и почитаемыми… Если женщинам иногда неприятно уступать нам в чём бы то ни было и хочется из любопытства пуститься в книжную область, то поэзия является очень подходящим для их потребности развлечением» [64, с. 382].

Монтень очень ярко критиковал схоластику, догматическое образование, педантскую, мертвую «учёность». Он выдвигал целый ряд новых, характерных для эпохи Возрождения педагогических принципов (гуманный подход к детям, мягкая дисциплина, самодеятельность учеников, физическое и эстетическое воспитание), но, тем не менее, он оставался дворянином, аристократом. Всё, о чем он так заботился в плане организации воспитания и обучения, имело отношение лишь к феодальному сословию; о детях крестьян и ремесленников он просто умалчивал. Гуманизм Монтеня – это гуманизм, ограниченный сословными рамками. Но, собственно говоря, другого гуманизма в эпоху Монтеня и быть не могло. Можно также сказать, что для своего времени он был в полной мере властителем дум. Произведения Шекспира наполнены реминисценциями из Монтеня [40]. Паскаль и Декарт спорили с ним, Вольтер его защищал. О нём писали, на него ссылались, полемически или одобрительно, Бэкон, Гассенди, Маль-

бранш, Боссюэ, Бейль, Монтескьё, Дидро, Руссо, Ламетри, Пушкин, Герцен, Толстой [18].

Писатель, мыслитель-гуманист скончался в замке Монтень 13 сентября 1592 г. во время мессы. 11 марта 1886 г. его останки были перезахоронены в здании университета Бордо [105, с.102].

Нидерланды и Германия. В Германии и Нидерландах гуманизм не получил такого широкого развития, как в Северной Италии или Франции, что объясняется их значительным экономическим отставанием. Из представителей северного гуманизма следует, прежде всего, выделить Эразма Роттердамского (1467–1536), который в сатирическом памфлете «Похвала глупости» безжалостно высмеивал католическое духовенство и схоластическую школу с её палочной дисциплиной и жестокими учителями. В качестве примера приведём его «героя» Нозопонуса, который из всех латинских авторов признавал только Цицерона, труды которого он изучал в течение семи лет и выучил их почти наизусть. Если Нозопонусу было необходимо написать предложение из шести слов, он первым делом справлялся на предмет того, нет ли чего-нибудь похожего в трудах его кумира.

(Согласитесь, это напоминает начётническое следование трудам К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина в теории и практике строительства социалистического строя в СССР и в странах так называемой народной демократии во второй половине XX в. К каким печальным последствиям это привело, известно каждому…).

Критика голландским философом-гуманистом католической церкви сочеталась у него с требованием изучения Библии каждым учеником. Своими выступлениями Эразм как бы готовил реформирование современной ему католической церкви, но, когда эпоха Реформации действительно началась, он отвернулся от неё, не желая, по выражению современников, «обжечь себе пальцы».

Начало эпохи Реформации связывают с именем немецкого священника Мартина Лютера (1483–1546). В 1517 г. Лютер, служивший в г. Виттенберг католическим священником, прикрепил к дверям своей церкви плакат, содержавший 95 тезисов, в которых он обличал злоупотребления церковников и требовал реформы католической церкви. Отсюда пошло название целой исторической эпохи – эпоха Реформации [22]. В чём же заключались требования Мартина Лютера в области народного образования?

В начале XVI в. протест крестьян, ремесленников и купцов против феодализма и недовольство мелкого дворянства католической

церковью вылились в Германии в форму требования её реформирования. Крестьяне, ремесленники и купцы, которые сильно эксплуатировались дворянством и церковью, стали движущей силой движения Реформации [101, с. 28]. Это гуманистическое в своей основе движение поддержали мелкие дворяне и некоторые немецкие князья, недовольные чрезмерными поборами со стороны католической церкви. Однако как только Реформация победила, массовое движение против католической церкви было использовано немецкими князьями и дворянством в своих интересах; они стремились занять место церковников в качестве главных бенефициаров. Почувствовавшие себя обманутыми радикально настроенные ремесленники и крестьяне подняли в 1525 г. под руководством Томаса Мюнцера восстание, вошедшее в историю под названием Великая крестьянская война. Оно было жестоко подавлено недавними союзниками. Половинчатость и умеренность идеологии Реформации нашли отражение и в германской педагогике того времени. Стремясь вырвать школу из рук католической церкви, Мартин Лютер обратился в 1524 г. к органам самоуправления ряда городов с призывом открывать прогрессивные для того времени магистратские школы для всего населения. Родители должны были отсылать детей начиная с 6–7 лет в школу хотя бы на 1–2 часа ежедневно.

Начальная школа, по Лютеру, – это, прежде всего, школа религиозного наставления в духе лютеранства (протестантизма). В ней дети обучались чтению, письму, счёту, Закону Божию и церковному пению. Лютер подробно указывал объём религиозного обучения, в основу которого он положил составленный им новый Катехизис. Он ввёл также в практику воскресные занятия священников с детьми по Катехизису.

После того как Лютер окончательно перешёл на сторону князей, он оставил мысль о массовой народной школе, а его педагогические взгляды утратили гуманистическую направленность. Всё внимание сосредоточивается им на латинской школе для подготовки к так называемым «учёным профессиям», таким как проповедник, писарь, юрист и пр. В послании 1530 г. им говорится об обязанности правителей посылать «по крайней мере некоторых детей» в школу. При этом имеются в виду прежде всего «повышенная» школа и дети «лучших людей». Для школ повышенного типа Лютер рекомендует изучение латинского, греческого и еврейского языков, истории, диалектики, природоведения, математики и музыки [46, с. 120]. Таким

образом, германская школа возникла в процессе религиозной борьбы и носила ярко выраженный конфессиональный, вероисповедный характер. Этот характер она сохранила фактически до буржуазно-демократической революции, т. е. до наступления эпохи Веймарской республики (1918–1933). Тем не менее нельзя незаметить элементы гуманизма в школьном образовании, отчётливо пробивавшиеся сквозь густую завесу лютеранства, заменившего собой прежние теистические приоритеты.

Ближайшим единомышленником Лютера по проведению Реформации, особенно её педагогических установок, был Филипп Меланхтон (1497–1560), один из крупнейших германских гуманистов, профессор Виттенбергского университета, специалист в области классической филологии, истории, этики и физики [61]. Меланхтон составил значительное количество учебников для школ. Он вошёл в историю как создатель, а в ряде случаев как реформатор целого ряда протестантских университетов (в Лейпциге, Франкфурте, Тюбингене, Кенигсберге, Йене). Всё это создало ему славу крупнейшего педагогического авторитета своего времени.

Современники дали ему титул «Magister Germaniae» («Наставник Германии»). Крупнейший представитель гуманизма, Меланхтон служил своего рода живой связью между двумя важнейшими идеологическими течениями XVI в. – гуманизмом и протестантизмом.

В 1528 г. Филипп Меланхтон составил так называемый саксонский «нормальный» учебный план, в котором, в частности, он предлагал делить детей на классы. Первый класс составляли дети, обучавшиеся чтению, религии и пению. Во втором классе дети изучали грамматику, пение и Закон Божий. В третьем классе продолжалось изучение грамматики, добавлялись римские поэты (Овидий и Вергилий) и прозаики (Цицерон), а также Закон Божий и пение. Занятия велись в течение четырёх часов с перерывом на обед. В XVI в. получила развитие городская (магистратская) школа. В некоторых немецких княжествах издавались школьные уставы. Так, брауншвейгское школьное положение 1528 г. предусматривало в городе, наряду с латинскими школами, открытие двух немецких школ, то есть школ с обучением на немецком языке.

В Страсбурге в 1530 г. городской совет постановил открыть шесть начальных школ для мальчиков; там же имелись ещё четыре начальные школы для девочек. Лучшая постановка начальной школы наблюдалась в г. Вюртемберге, где во второй половине XVI в. насчи-

тывалось 156 немецких школ, в том числе было довольно много начальных школ в деревнях. Обучение велось в течение четырех часов в день. Ученикам давались чтение, письмо, Катехизис, пение и счёт.

Школы находились под наблюдением местного пастора; он же часто был и школьным учителем. К концу XVI в. в Германии имелись уже 343 латинские школы, что составляло одну школу на 10 000 населения. Гуманизм, некогда являвшийся символом протеста против средневекового аскетизма и консерватизмаи ставший в XIV–XV вв. проявлением стремления образованной части общества к жизнерадостности, к свободе человеческой личности, к всестороннему развитию и красоте, в середине XVI в. выродился в сухое, формальное изучение древних языков. Греческие и латинские авторы стали изучаться не столько со стороны содержания, сколько лишь со стороны формы. На первый план выдвинулась латинская риторика.

Протестантизм поначалу выступал с отрицанием католического догматизма, консерватизма, религиозной нетерпимости и привилегий католического духовенства. Однако протестантские университеты очень скоро выродились в такие же теологические учебные заведения, каковыми ранее были и чисто католические вузы. Только вместо католической догматики здесь стала господствовать протестантская догматика. Преподавание снова ушло в узкий круг исключительно церковных, теологических интересов. Снова развилась религиозная нетерпимость, а теологический факультет стал господствующим. В средних школах и университетах, в литературе и науке расцвело направление, известное под названием неосхоластицизма. На принципах неосхоластицизма была построена основанная Иоганном Штурмом (1507–1589) в 1538 г. в Страсбурге латинская школа, названная им в честь афинской гимнасии *гимназией*. В последующие столетия, вплоть до наших дней, статусные школы получают именно статус гимназий. Почти 100% учебного плана в гимназии Штурма составляли латынь и греческий язык, а также сопутствующие им предметы (риторика и Катехизис). Проучившись 10 лет, ученики не осваивали даже простой арифметической грамотности. Лишь спустя десятилетие в ней был введён курс элементарной арифметики. Появлявшиеся по образцу гимназии Штурма гимназии готовили служителей протестантской церкви [73, с. 596]. Говорить о развитии принципа гуманности в подобных учебно-воспитательных учреждениях не приходится.

Испания. В Испании эпоха Возрождения проявила себя, прежде всего, в творчестве великих художников (Веласкес, Мурильо) и писа-

телей (Сервантес), но в гораздо меньшей степени это относится к распространению педагогической мысли, что объяснялось засильем католической церкви и значительно более сильным влиянием в испанском обществе инквизиции по сравнению с Францией и Италией. Тем не менее Испания дала миру выдающегося педагога-гуманиста – Х. Л. Вивеса.

Хуан Луис Вивес родился 6 марта 1492 г. в Валенсии. Многие его близкие родственники подверглись инквизиции: отец был сожжён, а мать, вовремя покинувшая родину, получила этот же приговор посмертно. Неудивительно, что и Хуан также ещё юношей уехал из Испании. Он учился в Парижском университете (1509–1512), преподавал в Англии и Фландрии. По рекомендации Томаса Мора он получил заведование кафедрой в Оксфорде (1522). Позднее заведовал кафедрой также в Лувенском университете, где подружился с Эразмом Роттердамским. В конце жизни Вивес жил в Брюгге, где и скончался 6 мая 1540 г.

Х. Л. Вивес написал приблизительно 60 работ на латыни. За интерес к педагогическим проблемам современники называли его «вторым Квинтилианом». Гуманистические педагогические идеи Вивеса исходили из представления о природе как образце для воспитания и источнике всех знаний. В основе познания, считал он, находятся чувственное познание человеком окружающего мира, наблюдениеи эксперимент. Тем самым он выступил против схоластического учения и был в этом отношении предтечей Фрэнсиса Бэкона с его опытным методом.

«Об учениях» (1531) – главная работа Вивеса. Это объёмный труд, представляющий собой размышления автора о культуре и просвещении, их роли в развитии общества и совершенствовании человека. Основную его часть составляет трактат «О причинах упадка искусств» и содержит подробный разбор современной Вивесу учебной литературы и источников.

В работе «О душе и жизни» (1538) Вивес, по существу, заложил начальные основания психологии. В ней нашли отражение основы научного понимания эмоций, памяти и языка. Также он подробно рассмотрел вопросы об ассоциации идей и о природе памяти. Среди педагогических работ Вивеса особого внимания достойны трактаты о детском и женском воспитании, размышления о школе взаимного обучения людей разного возраста и пола. Интересны его диалоги, послужившие прогрессу в обучении латыни.

Гуманист Вивес предложил программу женского образования, изложенную им в трактате «О воспитании женщин-христианок»

(1523). Им были также написаны проект создания школ для бедных и план образования слепых. Он обосновал необходимость светского воспитания и образования, государственного обеспечения школьного дела. Цель деятельности педагога он видел в передаче ученикам знаний, привитии им умений и навыков, которые потребуются им в практической деятельности. Х. Л. Вивес разработал учебный план и программу гуманистической школы, из которых он исключил теологию, а центр тяжести перенёс с диалектики и философии, наук абстрактных и весьма далёких от практических нужд учащихся, на науки о природе, математику и историю.

Он первым в педагогике выделил основные периоды обучения. Первый период (7–15 лет), по его мнению, должен был включать изучение классических языков (являвшихся не самоцелью, а «ключом к знаниям»), логики, диалектики и наук о природе (географии, ботаники, зоологии, минералогии). Второй период (15–25 лет) предусматривал изучение математики, астрономии, музыки, истории и этики. После этого ученик должен был совершенствоваться в избранной им специальности [86, с. 33]. Вивес сделал важные дидактические обобщения. Он рекомендовал излагать материал от частного к общему, от простого к сложному; иными словами, он первым в истории педагогики выдвинул эти важнейшие правила обучения.

Вивес призывал к систематичности и наглядности в изложении материала, требовал его сознательного усвоения учениками. Он впервые поставил вопрос о соотношении науки и учебного предмета. Тем самым он выдвинул как важную проблему педагогики задачу отбора содержания обучения; ведь всему научить школьников невозможно; надо производить критический и разумный отбор учебного материала, руководствуясь, в том числе, и принципом гуманности. Он подверг критике средневековые приёмы и средства обучения, особенно диспуты, и предложил новые, в значительно большей степени соответствовавшие принципу гуманности, а именно: непосредственное наблюдение, объяснительное чтение и опрос. Большое значение Х. Л. Вивес придавал созданию благоприятных внешних условий для учебных занятий, включающих, прежде всего, нормальные санитарно-гигиенические условия, тишину во время занятий и отдыха учащихся, а также соответствующее питание [86, с. 32].

Нравственное воспитание Вивес ставил выше умственного воспитания. Он подчёркивал важность гражданственности, патриотизма, физического и трудового воспитания. В своих трудах он уделял вни-

мание вопросу детского чтения; считал, что родители и педагоги должны не только стимулировать эту важную сторону воспитания, но и контролировать её, не допуская попадания в руки детей книг ненадлежащего содержания. Оказывается, проблема «вредного контента» была актуальной уже в XVI в.

Труды Вивеса активно издавались. Только в 1538–1540 гг. в Европе было выпущено более ста изданий его книг. Во второй половине XVI в. Вивес стал самым читаемым автором Севера Европы. Его «Практика латинского языка» выдержала за полвека 49 изданий, «Путеводитель к премудрости» – 46 изданий, «Воспитание христианки» – 32 издания. Педагогические идеи Х. Л. Вивеса, этого виднейшего деятеля Северного Возрождения, были очень популярны в Европе и оказали большое влияние на Яна Амоса Коменского, Игнатия Лойолу и его теорию иезуитского воспитания. Многие идеи, получившие глубокое обоснование и полноценное раскрытие в работах Яна Амоса Коменского, берут своё начало в трудах выдающегося испанского педагога-гуманиста Хуана Луиса Вивеса.

I.IV. Антигуманистическая тенденция в педагогической системе иезуитов

Католическая церковь ожесточённо боролась за сохранение своего господства в средневековом европейском обществе. С этой целью она учредила в 1534 г. свою боевую организацию – Общество Иисуса (Societas Jesu). Решение о её создании было утверждено папой в 1540 г. Главными задачами общества были борьба с Реформацией, подчинение европейского мира папской власти, осуществление миссионерской деятельности во вновь открытых территориях Америки и других частях света. Вскоре это общество получило наименование «Орден иезуитов», и под этим названием оно и вошло в историю. Основателем ордена был испанский офицер и религиозный фанатик Игнатий де Лойола (1491–1556) [17].

В борьбе за умы молодёжи орден использовал следующие средства: проповедь, исповедь и специально организованное воспитание. В XVI–XVII вв. иезуиты развили активную педагогическую деятельность с целью подчинения подрастающего поколения влиянию католической церкви. К концу XVI в. большая часть учебных заведений в католических странах была в руках иезуитов. В своей педагогической деятельности иезуиты сочетали, казалось бы, несовместимое: полное

подчинение личности ребёнка авторитету церкви и поощрение индивидуализма в действиях воспитанников, идеологическое господство клерикализма и блестящее формальное развитие мышления.

Свои учебные заведения иезуиты делали закрытыми, то есть интернатами. Воспитанники были неразлучны весь срок обучения. Отсюда и название – *коллегиумы* (от лат. – товарищество, содружество). Иезуитские коллегиумы имели младшее («inferriora») и старшее («superior») отделения, причём последние были лишь в крупных городах. В них преподавались «семь свободных искусств» (грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия и теория музыки) и богословие. Изучались оба древних языка (латынь и греческий). Большое внимание уделялось выработке красноречия как средства религиозной пропаганды. Отвечая требованиям эпохи Возрождения, в курсах грамматики и риторики давались сведения по литературе, истории и географии. Затем появился специальный курс «erudition».

Положительной стороной методики обучения в иезуитских коллегиумах можно считать прочное усвоение тех знаний, которые иезуиты считали необходимым давать своим воспитанникам. Каждый день начинался обзором усвоенного учащимися накануне. В субботу повторялось всё пройденное за неделю. Педагоги стремились сделать обучение как можно более лёгким и приятным. В коллегиумах практиковались даже театральные представления на латинском языке. Большое внимание придавалось физическому воспитанию, прежде всего верховой езде и спортивным играм. Иезуит должен был иметь крепкое тело и быть готовым по первому требованию папы отправиться в любую страну, где, несомненно, ему пришлось бы выносить немалые физические лишения. Под этим подразумевалась миссионерская деятельность и участие в военных действиях в новооткрытых территориях, где иезуиты были призваны обращать местное население в христианство и… в рабов.

Школьный устав устанавливал чёткое планирование изучения того или иного содержания по месяцам, неделям и даже дням недели. Подробные методические разработки устанавливали распорядок каждого урока. В этих методических указаниях было подробно предусмотрено, как – вплоть до интонаций, жестов и мимики учителя – педагог должен излагать учебный материал, с тем чтобы он производил наиболее сильное дидактическое и эмоциональное воздействие. Давались даже советы относительно того, каким образом должно было быть освещено помещение класса и даже его отдельных частей во время того или иного этапа урока!

Иезуиты уделяли важное внимание вопросу подготовки учителя. Именно в иезуитских коллегиумах впервые зародилась и была осуществлена на практике идея специальной профессиональной подготовки учителя. Независимо от того, какие цели в действительности преследовал орден иезуитов, сама по себе идея профессиональной подготовки учителей была исключительно плодотворной и гуманной. Учителями в иезуитских коллегиумах были исключительно члены ордена. По окончании образования наиболее успешные выпускники допускались к преподаванию в младших классах.

Система воспитания в иезуитских коллегиумах была призвана к тому, чтобы развивать среди учащихся взаимную слежку, наушничество, лесть и подобострастное отношение к старшим. Каждый ученик был обязан доносить старшим обо всех проступках своих товарищей, таких как небрежность, непочтительность, недостаточное проявление благочестия. Провинившийся освобождался от наказания в том случае, если мог указать на аналогичный проступок другого ученика.

Телесные наказания отсутствовали, но иезуиты широко развили систему наказаний, которые били по самолюбию детей. К ним относились, например, колпак с ослиными ушами, позорная скамья, чёрная доска с соответствующими записями и т. п. Однако широко применялись и поощрения: почётные места в классе, почётные значки и нашивкии т. п. Прочие ученики обязаны были уступать место награждённому ученику, оказывать ему мелкие услуги.

Широко применялся и метод соперничества. Весь класс делился на два «лагеря», между которыми устраивались диспуты, разного рода соревнования, как коллективные, так и индивидуальные. Практиковалась взаимная проверка знаний, при которой один ученик отвечал урок другому. Этот второй ученик должен был критиковать и торопить своего визави, дополнять и опровергать его доводы и соображения. Таким образом, независимо от того, какие цели преследовало иезуитское руководство, многое из того, что применяли на практике иезуиты-учителя, прочно вошло в арсенал гуманистической педагогики и успешно используетсяпо сей день, с естественной поправкой на время.

I.V. Гуманистические педагогические воззрения ранних утопистов-социалистов

Английский гуманист, государственный деятель и писатель Томас Мор не имел педагогического образования и педагогической деятельностью фактически не занимался. Однако он оставил яркий, не-

повторимый след прежде всего именно в педагогике. Сын высокопоставленного юриста, он родился в Лондоне 7 февраля 1477 (1478?) г., учился в грамматической школе Святого Антония. Отличался редкой начитанностью; особенно его привлекали греческие и латинские авторы. В юные годы он служил пажом, два года училсяв Оксфорде; затем прошёл курс юридических наук и примерно в 1502 г. стал адвокатом и одновременно преподавателем права.

В 1504 г. преуспевающий лондонский адвокат Т. Мор был избран в парламент. Он активно выступил против проводившейся налоговой политики, поставившей на грань разорения тысячи крестьян, которым лендлорды перестали сдавать землю в аренду, предпочитая устраивать на ней пастбища; отсюда пошло выражение «овцы поели людей». При этом он нажил влиятельных врагов, под угрозой репрессий оставил политическое поприщеи вернулся к адвокатской службе [52]. Благодаря своему уму, честности и неподкупности Т. Мор стал сначала главой английского парламента, а потом лорд-канцлером Англии, то есть фактически вторым человеком в стране после короля.

Король Генрих VIII осыпал Мора милостями и высоко ценил его. Но когда король, вопреки закону, развёлся с законной женой и женился на Анне Болейн, а потом объявил себя главой англиканской церкви, Мор, будучи католиком и отстаивая идею единства христианского мира, отказался присягнуть королю как новому главе англиканской церкви. Он считал, что все равны перед законом и даже король не вправе нарушать его. По требованию короля Мор был обвинён в государственной измене и отдан под суд. Но Томас Мор всё равно не отрёкся от своих убеждений и был казнён в Тауэре 6 июля 1535 г.

Свободное время Томас Мор посвящал изучению древних языков и античных авторов. Большую роль в жизни Мора сыграла дружба с Эразмом Роттердамским. Их знакомство состоялось в 1499 г., когда нидерландский гуманист впервые посетил Англию. В основе их отношений была не только взаимная симпатия, но и убеждение в необходимости реформы общества, единство взглядов на пути её осуществления, глубокий интерес к древней филологии, вера в неограниченные возможности просвещения.

Что же побуждало Мора отдавать своё время королевской службе вместо того, чтобы наслаждаться литературным и научным творчеством? Прежде всего, своеобразное понимание гражданского долга, вера в благотворное для общества воздействие на государей добрых и гуманных советников, каковым был он сам. Как и другие гуманисты,

Мор надеялся, что его просветительская деятельность, и в частности добросовестная служба в качестве советника государя, может принести обществу немалую пользу. Не случайно вопрос о значении добрых советников королей так живо обсуждается в его «Утопии». Критический ум, большой опыт юриста и сострадание к бедам народа в период первоначального накопления капитала убедили Мора в несправедливости существовавшей общественной системы. Он пришёл к выводу, что основное зло – это частная собственность и погоня за наживой.

Представление о наилучшем государственном устройстве Томас Мор изложил в своём произведении «Утопия» (написана на латинском языке, впервые издана в Лувене, 1516), положившем начало целому жанру в литературе. Полное название книги звучит так: «Золотая книга о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия». В переводе с греческого «топос» – «место», «у» – отрицание «нет»; то есть *Утопия – место, которого нет.* Слово «утопия» вошло в употребление во многие языки и означает неосуществимую мечту, фантазию. В первой части книги гуманиста Мора даётся критика английского политического устройства, во второй – описывается жизнь на вымышленном острове.

В этом романе, написанном в форме диалога, описана несуществующая страна, в которой нет частной собственности, введено равенство в потреблении материальных благ, существует совместное владение всеми общественными богатствами, а производительный труд обязателен для всех членов общества. Наиболее тягостные и принудительные работы выполняют рабы и преступники, которых освободили от смертной казни. Политический строй Утопии основан на принципах старшинства и выборности.

В Утопии отменена частная собственность, нет денег, все трудятся. В рисуемом Мором идеальном обществе радость жизни заключается в духовной свободе. Многие обретают счастье в занятиях наукой и литературой, в моральном совершенствовании.

На физический труд утопийцы смотрят как на необходимое, но тягостное «телесное рабство». От непосредственного участия в материальном производстве освобождены должностные лица и люди, специально занятые науками. Немногочисленное «сословие учёных» пользуется привилегированным положением; вступление в него открыто для особо преуспевших в науках. Не оправдавших надежд учёных отправляют обратно к ремесленникам.

Разделяя присущую гуманистам веру во всесилие образования как основы общественного благополучия, Томас Мор показал, что только разумные порядки в государстве, гарантирующие равномерное распределение общего имущества, предусматривающие вознаграждение за доблесть и обеспечивающие достаток для каждого, открывают возможность для формирования всесторонне развитых, совершенных граждан. Благодаря своим разумным законодательным установлениям основатель Утопии привёл дикий народ к новому образу жизни и просвещённости. В Утопии все дети получают одинаковое начальное образование и приобщаются к труду.

Особенно большое внимание в книге Томас Мор уделил вопросам воспитания и обучения детей, причём наибольшее внимание им уделено подготовке молодого поколения к трудовой деятельности. Он первым в истории высказал мысль о необходимости профориентации и о соединении теоретического образования с трудом. (Разумеется, сам термин «профориентация» возник много позднее.) Основой трудового воспитания в Утопии было земледелие, которое изучалось в школах сначала теоретически, а затем в поле и на ферме – практически. Дети в школе и на полях учатся сельскохозяйственным работам; у утопийцев нет крестьянского сословия как такового, и каждый должен два года отработать в деревне. Помимо земледелия каждый утопиец обязан был обучиться по крайней мере одному ремеслу. Обучение ремеслу осуществлялось, как правило, дома; дети обычно наследовали профессию родителей.

Педагог-гуманист Томас Мор настаивал на том, чтобы каждый выбирал род занятий сообразно природным наклонностям, поэтому юноша-утопиец имел право перейти в другое «семейство», если профессия отца его не удовлетворяла [86, с. 30].

Он полагал, что детям, независимо от пола и социального происхождения, необходимо давать равное общественное воспитание и первоначальное обучение. Преподавание должно вестись на родном языке, а основными школьными предметами являются чтение, письмо, арифметика, геометрия, астрономия, музыка, диалектика и естествознание. В обучении должны широко применяться наглядные пособия. Система физического воспитания, заимствованная Мором из афинской системы, ставила своей целью развитие сильного и красивого тела посредством гимнастикии военных упражнений.

Умственный труд считался одним из величайших благ и наслаждений. Особое значение в Утопии придавалось нравственному вос-

питанию молодёжи, проявлявшемуся в самоотверженной любви к отчизне, бескорыстной помощи соседним народам, чувству общности со своими согражданами, самоограничении и самодисциплине, формировании разумных потребностей, умеренности, презрении к роскоши и «ложным наслаждениям».

Жрецы и жрицы занимались образованием детей и молодёжи, в особенности воспитанием нравственности и добродетели, и видели в этом залог прочности государства. Для просвещения народа преподавателями из «сословия учёных» читались лекции. Много внимания уделялось формированию религиозности и веротерпимости. В Утопии сильно патриархальное начало: жёны прислуживали мужьям, дети – родителям, младшие – старшим. И хотя о равноправии женщин в Утопии говорить нельзя, Мор был убеждён, что в праве на образование женщины должны иметь равные права смужчинами. Свои взгляды гуманист осуществлял на практике, дав своим дочерям блестящее гуманистическое образование.

Т. Мор проводил мысль о нравственных основах науки: если отказаться от честности, указывал он, научная слава обернётся бесславием. Среди всех благ добродетель стояла для него на первом месте, а учёность – лишь на втором [84, с. 81].

Гуманистические в своей основе идеи Томаса Мора имели большое значение для развития педагогической мысли. Он провозгласил идеи всеобщего обучения и равного образования мужчин и женщин; выдвинул мысль о широкой организации самообразования и просвещения взрослых. Он требовал обучения на родном языке и наметил широкий круг учебных предметов, в центре которого стояло естествознание. В 1935 г. Мор был причислен к лику святых [65, с. 50]. Идеи Томаса Мора были спустя столетие развиты итальянским монахом, гуманистом Томмазо Кампанеллой.

В центре Москвы, в Александровском саду, в нескольких десятках метров от могилы Неизвестного Солдата ещё совсем недавно стояла устремлённая ввысь стела-кенотаф, имевшая форму штыка. Она представляла собой воплощённую в жизнь часть ленинского плана «монументальной агитации и пропаганды», согласно которому в начале 1920-х гг. по всей стране срочно снимались с постаментов памятники царям и вместо них на старых постаментах устанавливались монументы Марксу, Энгельсу, Либкнехту, Халтурину и другим борцам за народное дело. Почти все эти памятники оказались недолговечными, как в материальном плане, так и в идеологическом, а пото-

му давно снесены. В июне 2013 г. «на реконструкцию» снесли икенотаф. Спустя год его вернули на прежнее место, причём в том виде, который он имел ещё в царские времена, – с российским двуглавым орлом. А вот в советские времена на кенотафе были начертаны имена людей, посвятивших свою жизнь борьбе за освобождение человечества от тирании. Среди этих имен, – Плеханов, Михайловский, Бакунин, Лавров, Спартак, Кампанелла и др. Теперь эти имена стёрты…

Кем же был Кампанелла? Итальянский философ и писатель, один из первых представителей утопического социализма, гуманист Т. Кампанелла родился 5 сентября 1568 г. в селении Стило, провинция Калабрия, в семье сапожника. При крещении он получил имя Джованни Доменико. С детства юношу привлекали знания, но денег на обучение в семье не было, и в 1582 г. Джованни вступил в доминиканский орден, в монастырских библиотеках которого он в полной мере мог удовлетворить свою страсть к знаниям. Здесь, в 15 лет, в честь своего кумира Фомы Аквинского, он принял имя Томмазо, то есть Фома. В двадцать лет для Томмазо началась пора скитаний. Он путешествовал по всей Италии. В своих странствиях он сталкивался с притеснениями и страданиями народа. Постепенно он пришёл к выводу о необходимости изменения существующего порядка и в итоге перешёл к реальным действиям.

В 1598 г. он организовал заговор с целью освобождения родной Калабрии от испанского ига. Он убеждал в этом священников монастыря, и они поддержали его. Также ему оказало поддержку местное дворянство. Более тысячи человек примкнули к этому движению. Однако планам Кампанеллы о создании свободной республики не суждено было сбыться. Предательство срывает задуманные планы, и в 1599 г. его арестовали по обвинению в составлении заговора по ниспровержению владычества испанцев и всего существующего строя с целью провозглашения республики. От немедленной смертной казни его спасло обилие… грехов, ибо он был не только преступником, но и еретиком, а это уже входило в компетенцию не испанских властей, а церковного трибунала. Кампанелле сохранили жизнь, но обрекли на длительные мучения.

Подвергнутый неоднократным пыткам, он был приговорён инквизиционным трибуналом в 1602 г. к пожизненному заключению. В 1626 г., благодаря вмешательству папы Урбана VIII, Кампанелла-был выпущен на свободу. В старости он жил во Франции, где кардинал Ришелье назначил ему пенсию. Томмазо Кампанелла скончался 21 мая 1639 г. в Париже.

Большая часть сочинений Кампанеллы написана им в тюрьме. Свои политические, экономические и педагогические взгляды гуманист Кампанелла изложил в следующих трудах: «Город Солнца», «Идеальная республика» и «Естественная философия». В сочинении «Город Солнца» изображена идеальная страна, где «всё устроено по науке». Население этого города-государства ведёт «философскую жизнь в коммунизме», то есть имеет всё общее, не исключая и жен. С уничтожением собственности исчезли в городе Солнца и пороки, исчезло всякое самолюбие и развилась любовь к жизни в общине [88, с. 62]. Управлялся народ верховным первосвященником, которого называли Метафизиком. Его выбирали из числа мудрейших граждан. В помощь ему был учреждён триумвират, состоявший из *Могущества*, *Мудрости* и *Любви*. В ведении *Могущества* находились дела войны и мира, *Мудрость* руководила науками и просвещением, *Любовь* заботилась о воспитании, земледелии и продовольствии, а также о таком устройстве браков, при котором «дети рождались бы самые лучшие».

Кампанелла находил странным, что люди так заботятся о приплоде лошадей и собак, вовсе не думая о «человеческом приплоде», и считал необходимым строгий выбор брачующихся для физического и умственного совершенствования будущих поколений. В городе Солнца этим заведовали жрецы, точно определявшие, кто с кем обязан временно соединиться браком для производства детей, причём женщин полных соединяли с мужчинами худыми с тем, чтобы их дети появились на свет такими как надо, то есть средними в смысле полноты. Те женщины, которые оказывались бесплодными, становились общими жёнами [86, с. 40].

С трёх лет детей учили азбуке и родному языку. Потом с ними занимались гимнастикой, бегом, играми и упражнениями для «равномерного» развития тела. На седьмом году жизни переходили к естественным наукам, а потом и к остальным, по усмотрению начальства, а затем к ремеслам. Для выявления наклонностей детей их водили на поля и в мастерские. На полях и пастбищах дети учились земледелию и скотоводству, в мастерских – ремеслу. Наставники определяли для каждого область наук или ремёсел, где ребёнок будет использоваться в будущем. Физический труд у соляриев, в отличие от утопийцев, в чести; самые тяжёлые ремесла считались самыми почётными. В десятилетнем возрасте дети начинали изучение «отвлечённых» предметов: математики, медицины, а основной формой обучения становятся дискуссии.

В каждой науке в городе Солнца имелось по одному учёному: Геометр, Историк и т. д. Все знания были описаны для школьников в понятно написанной книжке под названием «Мудрость». Вот почему школьники не считали школу тюрьмой, как многие их сверстники в других странах. Девочки и мальчики учились вместе. Им преподавали чтение, письмо, математику, историю, географию и естествознание. С детьми занимались также гимнастикой, бегом, метанием диска, играми. Обучение предлагалось оживлять с помощью наглядности: городские стены были разрисованы живописью в стройной последовательности, отражавшей научные знания. Настенные изображения преследовалине только дидактические цели, но и содействовали решению задач нравственного и эстетического воспитания: портреты мудрецов и героев служили примером для молодого поколения. При этом дети без труда, и как бы играя, знакомились со всеми науками. Широко использовался принцип соревновательности [86, с. 40].

Система обучения у соляриев столь совершенна, что дети усваивали за год больше, чем в иных странах за 10 лет. Юные солярии были свободны от таких пороков, как лень, воровство, хитрость. Здесь поощрялись занятия наукой, изучение истории и народных обычаев. Детям прививалась любовь к искусству, ко всему прекрасному, и прежде всегок естественной красоте человека. Благодаря правильному воспитанию жители отличались отменным здоровьем и красотой.

Каждый солярий был вправе выбирать любую конфессию. Гуманист Кампанелла подчёркивал обязательное участие детей в общественно полезном труде. В мастерских и на полях они получали практические навыки, знакомились с орудиями труда, работали вместе с взрослыми. Работы распределялись между жителями сообразно способностям каждого. Вознаграждение за труд определялось начальниками. Продолжительность рабочего дня составляла всего четыре часа в день и могла быть сокращена ещё больше при дальнейших технических усовершенствованиях, которые автор предвидел в будущем. Так, например, он предсказывал появление кораблей, которые будут двигаться без парусов и вёсел, при помощи внутреннего механизма.

Нерадивых работников ждало не только порицание, но и телесное наказание. Поощрения носили моральный характер. Особо отличившихся в труде или ратных подвигах отмечали почётными венками и тому подобными наградами. Особое внимание уделялось нравственному воспитанию. У молодёжи воспитывались такие качества, как добродетель, долг и уважение к старшим.

Юноши и девушки помогали пожилым людям. Досуг всецело был посвящён духовному и телесному совершенствованию, расширению круга знаний. В физическом воспитании преобладала спартанская система. Дети до семилетнего возраста ходили босиком и с непокрытой головой. С 12 лет мальчиков учили обращаться с оружием; во время войн их брали в поход, чтобы они привыкали к кровопролитию. Женщины тоже проходили военную подготовку и помогали в обороне города [88, с. 62].

Таким, как город Солнца, Кампанелла желал видеть весь мир и предрекал в будущем «всемирное государство». Здесь ещё более чётко, чем у Т. Мора, выражена регламентация жизни человека и контроль государства за всеми сферами жизни. Человек безраздельно принадлежал государству. Во взглядах утопистов (Мор, Кампанелла) отразилась тяга к социальному переустройству общества на основе равенства, справедливости и труда [25, с. 125].

Эти идеи были популярны в среде революционных демократов в царской России, в марксистской идеологии, ставшей методологическим основанием советской педагогической теории и практики. «Город Солнца» является выдающимся педагогическим произведением. В нём с исключительной ясностью обозначена цель образования, охарактеризованы пути и средства её достижения, всесторонне описана система подготовки подрастающего поколения к жизни и труду [88, с. 63].

Героическая жизнь Томмазо Кампанеллы подвигла американскую писательницу Этель Лилиан Войнич на создание романа «The Gadfly» («Овод»), которым зачитывались в России ещё в предоктябрьские годы. На протяжении всех лет советской власти «Овод» был одной из самых издаваемых книг в СССР. Разумеется, Войнич писала не биографию Кампанеллы; его образ служил ей своего рода путеводной звездой, отправной точкой для создания совершенно самостоятельного произведения о другом человеке, причём такого произведения, которое по силе своего нравственного и эмоционального воздействия, пожалуй, не уступает творению самого гуманиста Томмазо Кампанеллы.

I.VI. Педагоги-гуманисты эпохи позднего Средневековья

Первым крупным педагогом-гуманистом позднего Средневековья, так называемого Нового времени, в Германии был Вольфганг Ратке. Он родился 18 октября 1571 г. в г. Вильстер, близ Гамбурга,

где и окончил гимназию. Образование получил в университете города Росток, где изучал теологию и философию. По окончании учебы в 1598 г. он вернулся в родной город, где стал заниматься преподавательской работой. Постепенно Ратке пришёл к выводу о необходимости реформы в школьном деле. Его основные методические интересы сосредоточились вокруг изучения иностранных языков и совершенствования методов овладения ими. По его словам, он стремился сделать обучение «лёгким и приятным».

В 1612 г. во Франкфурте-на-Майне он обратился к съезду германских князей с так называемым «Франкфуртским мемориалом», в котором изложил свои реформаторские замыслы. В этом документе Ратке выделил три группы вопросов: реформа обучения языков, реформашкольного дела, реформа политической и религиозной жизни в Германии. Ратке предложил проект образовательной системы, принципиальным образом отличавшейся от традиционной и основанной на изучении родного языка, причём не только в школе. Он предложил преподавать учебные дисциплины и в университете на родном языке, а не на латыни. Ратке указывал на общественную значимость, практичность и дешевизну своего подхода. Центральным звеном реформы образования «по Ратке» было выдвинутое им требование уделять в школах основное внимание изучению родного языка с тем, чтобы именно родной язык, а не латинский, стал основой преподавания и других учебных предметов. К обучению другим языкам, по его мнению, следовало приступать лишь тогда, когда в достаточной степени ученики освоили чтение и письмо на родном языке.

В. Ратке изложил даже целую программу объединения Германии на основе единого языка, единого правительства и единой церкви!

Процесс обучения, по Ратке, должен был идти по определённому порядку, «согласно природе». Отрицая традиционные принципы зубрёжки и механические методы усвоения учебного материала, он предложил дедуктивный метод осознанного запоминания и указал на необходимость повторения изученного материала. Его взгляды были благосклонно встречены в кругах высшего бюргерства, среди учёных и прогрессивно мысливших князей. Ратке предпринимал попытки перестроить школьный процесс в Веймаре, Аугсбурге, Ульме, Нюрнберге и других германских городах, а также в Швеции и Швейцарии. Из-за конфликтов с городскими властями и духовенством большинство начинаний Ратке терпело неудачу. Ратке был неуживчив и подозрителен, поскольку опасался, что его методические идеи могут быть укра-

дены другими педагогами. Он даже брал со своих учеников слово, что те не будут никому рассказывать о том, какими способами он учил их. Этим объясняется сжатость и сухость многих его высказываний.

Ратке, несомненно, внёс важный вклад в культуру своей эпохи, в особенности своим глубоким и истинно гуманистическим пониманием задач всеобщего образования, роли родного языка, высказывавшейся им идеей достижения единства Германии. Именно он первым в истории указал на необходимость государственного и общественного подхода в отношении к образованию. Выступая за реформу образования, гуманист Ратке нередкодержал «под спудом» найденные им принципы обучения, что не могло не задержать их распространение среди педагогов. Его принципы и правила обучения близки тем, что двумя десятилетиями позднее сформулировал Коменский, которому и досталась фактически вся слава первооткрывателя.

Свои педагогические идеи Ратке изложил в книге «Всеобщее обучение по способу Ратихия» (1619) и в дополнениях к ней, а также в ряде учебников по изучению языков. (Ратихием называли Ратке в славянских государствах). Итак, какие же принципы выдвинул немецкий педагог-гуманист, принципы, которых должен был, по его мнению, придерживаться каждый учитель? Перечислим их.

Обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его. Обучение должно быть последовательным. Нельзя изучать одновременно разные вещи. В обучении должно быть повторение. Первоначальное обучение должно вестись на родном языке. Обучение следует вести без принуждения. Заучивать нужно лишь то, что понятно. В обучении следует идти от частного к общему, от известного к неизвестному. В обучении всегда нужно опираться на индукцию и опыт [86, с. 45].

Ратке выступил против принуждения детей к учёбе и наказаний в школе, допуская принуждение и наказание лишь в исключительных случаях и с соблюдением всех мер предосторожности. Критикуя существовавшее правило заучивать всё наизусть, Ратке указывал на необходимость щадящего режима обучения и специальных «уроков отдыха».

Ратке был сторонником природосообразного воспитания. Его гуманистические дидактические идеи носили рационалистический характер и были очищены от схоластической и религиозной оболочки. За столетие до Локка он утверждал, что разум ребёнка при рождении подобен «чистой доске», которую взрослым следует заполнять в соответствии с целью воспитания. Ратке был первым поборником

звукового метода обучения грамоте на родном языке, стал автором учебников и хрестоматий. В этих пособиях он пытался реализовать единство изучения языка и развития мышления учащихся.

Большое значение педагог придавал дидактической и методической подготовке учителей. Он стремился также обосновать общественную значимость образования. Профессия учителя рассматривалась им как одна из самых важных в жизни общества и государства. Он составил целый кодекс прав и обязанностей учителей, предъявляя к ним высокие этические и профессиональные требования.

Педагог выдвинул чрезвычайно важную, а для того времени совершенно новую идею специализации учителей в рамках школьного образования. Он подчёркивал целесообразность индивидуального подхода к детям с помощью методов психологии и физиогномики, выдвигал задачи постоянного взаимодействия преподавателя с детьми и пробуждения у них интереса к учёбе, развития их талантов.

Ратке выдвигал высокие требования к учителю как к профессионалу и включал в число его разнообразных функций задачу религиозно-нравственного воспитания. Учёный считал, что учителям должно быть обеспечено хорошее материальное и общественное положение. Кроме того, государство и родители должны заботиться о поддержании морального авторитета учителя. Он выступал за передачу школьного дела в руки государства,за введение общественного педагогического контроля за деятельностью школы.

Ратке требовал государственной поддержки школьного образования, обеспечения всеобщего образования на основании предложенных им методов, личного участия монарха или князя в реформировании учебных учреждений и осуществлении полного контроля за ними. Ратке выделял в особую дисциплину науку о методе обучения. Он предлагал собственную концепцию школьного и высшего образования, имевшую гуманистический характер, выдвигая, таким образом, новаторскую альтернативу системе обучения, существовавшей тогда в Германии.

Считая необходимым всеобщее образование, включая обучение девочек, Ратке указывал на необходимость соблюдения учениками определённых правил, облегчающих процесс обучения и касающихся также дисциплины и соблюдения этических норм учащимися. Он специально останавливался на причинах, которые способны побудить ребёнка покинуть школу, и намечал меры по предотвращению подобных ситуаций. «Секретным дидактическим оружием» Ратке были:

максимально широкое использование различных форм наглядности, следование в обучении от конкретного к абстрактному, проведение систематических упражнений и повторений, поддержание у детей постоянного интереса к учёбе.

В то же время, Ратке недооценивал значение активности самих учеников и поэтому считал возможным строить обучение почти исключительно в форме лекций. Широкий кругозор, новаторские идеи и энтузиазм реформатора позволили ему собирать вокруг себя различных представителей европейской интеллектуальной элиты.

Всё изложенное выше позволяет считать Ратке выдающимся педагогом-гуманистом. Несмотря на крах ряда попыток Ратке реализовать свои планы, он не был неудачником. Его педагогические замыслы были востребованы уже современниками. Своими научными трудами и практической деятельностью он внёс ценный вклад в мировую педагогику. Он был первым по-настоящему крупным педагогом-реформатором, а его идеи звучат современно и востребованы в настоящее время. Фактически он стал предтечей Коменского, который опирался на идеи Ратке. Последние годы жизни педагог-гуманист жил в Тюрингии. Ратке умер 27 апреля 1635 г. в г. Эрфурте.

Гуманистические, педагогические идеи В. Ратке были развиты Я. А. Коменским. Великий сын чешского народа, лингвист, историк и основоположник научной педагогики Ян Амос Коменский вошёл в историю как один из самых выдающихся землян. Он жил в период становления естественных наук и с радостью приветствовал проникновение человечества в тайны природы. Это была переходная эпоха от Средневековья к Новому времени, когда уже совершались великие научные открытия, но все ещё кое-где горели костры инквизиции.

Коменский родился предположительно в местечке Нивница (возможно, в городе Комны или городе Угерский Брод) 28 марта 1592 г. в семье мельника [56, с. 43]. В 1608–1610 гг. он учился в латинской школе, получил университетское образование в Герборнской академии и Гейдельбергском университете. В 1614–1620 гг. преподавал и был проповедником в г. Пшеров, затем в г. Фульнек.

Его научная деятельность была проникнута патриотическим духом. Он изучал особенности чешского языка, географию и историю Чехии, собирал фольклор. С 1628 г. он жил в польском городе Лешно в вынужденной эмиграции. Здесь Коменский преподавал в гимназии и создал свой основополагающий труд под названием «Великая дидактика» (1632). В эти же годы он создал ещё несколько выдающихся

книг, которые перевернули представления педагогов о том, что представляет собой педагогическая наука, и какую роль в ней играет педагогическая литература. Коменский был автором учебников по физике, геометрии, геодезии, географии, астрономии и истории.

В книге «Открытая дверь языков и всех наук» (1631) освоение латыни сочеталось с изучением родного языка и объектов современного читателю мира.

Учебник представлял собой пособие нового типа; учёный отверг традиционный догматический путь изучения грамматики и синтаксиса, и предложил свой собственный метод усвоения языка на основе познания элементов предметного мира. Учебник содержал восемь тысяч латинских слов, из которых были составлены сравнительно простые предложения, сгруппированные в небольшие, постепенно усложняющиеся рассказы-статьи о важнейших явлениях окружающей действительности.

Коменский считал, что нравственное и умственное воспитание ребёнка должно начинаться ещё до того, как он отправится в школу, поскольку, чем меньше ребёнок, тем он восприимчивей к усвоению знаний. А раз это так, то его первым учителем должна стать мать. Но мать обычно не знает, как надо рассказывать ребёнку, да и вообще немногие из матерей правильно воспитывают своих детей. И Коменский даёт матерям книгу «Материнская школа» – первое в истории пособие для родителей по дошкольному воспитанию. Эта книга впоследствии вызвала поток подобной литературы, который с течением времени только усиливался.

Коменский задумал создать универсальную энциклопедию – «Врата истинной мудрости», или «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», которую он адресовал «роду человеческому, и прежде всего учёным, верующим и власть имущим Европы» [49, с. 93]. В книге он стремился дать «целостный краткий курс всеобщего образования». Каждая часть содержит предложения великого педагога «по исправлению дел человеческих». Так, в частности, с целью повышения эффективности всеобщего воспитания, обеспечения и сотрудничества между народами он предлагал создать универсальный язык, на котором будет развиваться культура [43, с. 106].

Коменского приглашали в разные страны, но он всегда обусловливал свой приезд одним непременным условием: приедет он не один, а вместе с общиной, члены которой нуждались в крове и работе. В итоге он выбрал Швецию. В 1642–1647 гг. он пишет для Шве-

ции учебники латыни и книгу «Новейший метод преподавания языков». Эта книга послужила основой для формирования методики изучения иностранных языков.

В 1650 г. Ян Амос был приглашён для организации школ в Венгрию, где в г. Шарошпатак пытался частично реализовать свою идею устройства пансофической школы, т. е. школы всеобщей мудрости. Научное обоснование её принципов, учебный план, распорядок дня были изложены им в сочинении «Пансофическая школа» (1651) [26, с. 98]. Стремясь сделать учение для школьников более интересным, Коменский составил учебную книгу «Школа-игра» (1656), которая представляла собой своего рода драматизацию содержания «Открытой двери языков…» и предназначалась для постановки на сцене школьного театра.

В 1658 г. увидела свет книга «Мир чувственно воспринимаемых вещей в картинках» (издана в 1658 г.). В чём заключалось новаторство этой книги? Ранее латинский язык изучался по текстам древних римских авторов, содержание которых никак не было не связано с современными реалиями и поэтому не могло заинтересовать значительное количество учащихся. Коменский же построил свою книгу совершенно иначе. На каждой странице этого пособия располагается красочная картинка, которая густо «населена» разного рода персонажами, артефактами и природными объектами. Всё изображенное на картинке отражает какую-то конкретную тему, например занятия людей (садоводство, земледелие, охота и др.), профессии (плотник, переплётчик и др.), человеческие качества (этика, мудрость, трудолюбие и др.), а также окружающие людей вещи и сооружения (машины, дом, рудник и др.). Объекты на картинке обозначены цифрами. В соответствии с темой страницы на ней располагается текст на двух языках: на латинском языке и на языке той страны, в которой книга издавалась; приводятся необходимые слова под теми же цифрами, что и изображённые выше объекты.

Здесь Коменский выступает поистине как новатор-гуманист. Заложенная в этой книге идея лежит в основе современных компьютерных игр по обучению иностранным языкам. Книга вызвала огромное количество переработок и подражаний; была издана едва ли не во всех европейских странах и даже на Востоке. Она издавалась и использовалась в странах Европы вплоть до 2-й половины XIX в. Эта книга была излюбленным чтением юного Петра I. Специально для него она была переведена на русский язык и вручную написана ху-

дожником в единственном экземпляре под названием «Зрелища Вселенныя» [86, с. 49–50].

С 1657 г. Коменский жил в Амстердаме. Местный сенат принял решение опубликовать все его труды. Издание трудов Я. А. Коменского позволило их сделать доступными учёному миру.

Взгляды Коменского на природу ребёнка коренным образом отличались от средневековых представлений. Он верил в огромную силу воспитания и оценивал ребёнка как существо развивающееся. Правильным педагог называл *природосообразное воспитание.* Он призывал «всех учить всему» и при этом учитывать индивидуальные особенности ребёнка. Коменский считал человека частью природы и указывал, что всё в природе, включая человека, подчиняется единым и универсальным законам. При обосновании своих педагогических воззрений он постоянно прибегал к ссылкам на явления природы. Поэтому он хотел создать *единый всеобщий естественный метод обучения,* который бы вытекал из природы вещей и основывался бы на самой человеческой природе.

Коменский считал, что все дети способны к обучению. Он предлагал «всех учить всему». Гуманист возмущался тем, что школы доступны только для детей состоятельных родителей. Он требовал всеобщего обучения, которое должно распространяться как на богатых, так и на бедных, на мальчиков и на девочек. Это была передовая для того времени идея. Он выступал против зубрёжки и религиозного фанатизма, которые превращали школу «в застенок для разума», «в пугало для мальчиков».

Исходя из принципа природосообразности, Коменский установил следующую возрастную периодизацию. Он определял четыре периода в развитии человека: детство, отрочество, юность, возмужалость. Каждому периоду, охватывающему шесть лет, соответствует определённая школа: материнская (до 6 лет), родного языка (6–12 лет), латинская (гимназия) (12–18 лет), университет и, наконец, путешествия. Под путешествиями Коменский подразумевал поездки молодых людей в другие университеты с целью приобретения нового опыта и квалификации.

Я. А. Коменский мечтал об установлении единой системы школ, преемственной на всех ступенях. Для кждой из этих ступеней, кроме университета (академии), он разработал содержание образования. Он считал, что оно должно идти «с простейших элементов», а в дальнейшем углубляться и расширяться год от года.

В начальной школе, например, дети должны научиться читать и писать, знать арифметику и элементарную геометрию, географию и

естествоведение. В программу обучения он включал также религию и труд для ознакомления с ремесленными приёмами, «дабы не оставаться невеждой». В латинской школе Коменский сохранял традиционные для его эпохи «семь свободных наук» (риторику, грамматику, диалектику, арифметику, геометрию, латинский, пиитику), но также вводил и новые для того времени учебные предметы: физику (естествознание), географию и историю.

Я. А. Коменский обосновал принцип наглядности. О наглядности говорили и раньше, но при этом подразумевалось лишь зрение. Коменский же установил «золотое правило» дидактики: всё, что только можно, предоставлять для восприятия чувствам: видимое – зрению, слышимое – слуху, запахи – обонянию и т. д.

Непременным условием усвоения материала гуманист-педагог Коменский считал интерес и внимание к учению. Он предлагал всеми средствами возбуждать в учениках интерес и жажду знаний. Нужно поощрять детскую любознательность, стараться делать обучение лёгким и приятным. Для того чтобы знания были доступны учащимся, Коменский рекомендовал идти от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от фактов к выводам, от лёгкого к трудному, от близкого к далёкому. Сначала примеры – потом правила.

Много внимания он уделял последовательности обучения. По его убеждению, занятия должны быть построены таким образом, чтобы «предшествующее пролагало путь к последующему», т. е. новый материал должен быть преподнесён лишь после того, как усвоен предыдущий.

Коменский впервые обосновал необходимость классно-урочной системы, при которой один учитель одновременно работает со всем классом, изучая определённый учебный материал. Учебный год должен для всех учащихся начинаться и оканчиваться одновременно, занятия должны последовательно сочетаться с отдыхом. Учебный день он строго регламентировал в соответствии с возрастными возможностями учащихся разных классов. Коменский установил такие понятия, как учебный год, полугодие, четверть, звонок, урок, начало и окончание учебного года, экзамены и прочие атрибуты школьной жизни.

Большое значение он придавал внешнему виду школы. Школьное помещение должно быть просторным, светлым, чистым, украшенным картинами. При школе Коменский рекомендовал разведение сада. Неотъемлемой частью школы он считал атмосферу бодрого, радостного и полезного труда. В противовес распространённому в то

время пренебрежительному отношению к учителям он высоко оценивал общественное значение их деятельности.

Творчество гениального педагога-гуманиста Коменского оказало огромное влияние на развитие мировой педагогики и школьной практики. В его наследии главное составляют его прогрессивные идеи, новаторский подход, предвидение, проникновение в сущность воспитания. И всё это дает нам основание называть Я. А. Коменского творцом новой, гуманистической педагогики и школы. Я. А. Коменский умер в Амстердаме 15 ноября 1670 г. В этом городе ему поставлен памятник. Впрочем, памятники великому педагогу есть в ряде стран.

В СССР неоднократно издавались его труды [41; 42]. Жизнь великого педагога-гуманиста и его теоретическая и практическая деятельность неоднократно были предметом внимательного изучения со стороны исследователей разных стран [49]. Но с особенным пиететом относятся к нему на его родине – в Чехии и Словакии. Одна из чешских банкнот всегда носила на себе изображение Коменского. Главный словацкий университет назван его именем.

II. РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИИ ГУМАНИЗМА В ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ НОВОГО И НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ

II.I. Джон Локк: гуманизм для богатых и «гуманизм» для бедных

Традиция гуманизма весьма своеобразно отразилась в педагогическом наследии выдающегося философа, педагога и общественного деятеля Англии Джона Локка. Его можно бы было назвать великим гуманистом по отношению к детям «сильных мира сего», и в то же время его позиция в отношении образования детей бедного сословия настолько антигуманна, что приходится удивляться тому, почему его на родине до сих пор считают отцом национальной педагогики. Вероятно, причина кроется в том, что в суровую и жестокую эпоху первоначального накопления капитала, в которую жил Локк, его предложения не казались такими уж жёсткими. Это предположение представляется достаточно убедительным уже в силу того, что, как известно, при оценке исторических деятелей исследователи нередко исходят из *сегодняшних* критериев и понятий о добре и зле…

Джон Локк родился 29 августа 1632 г. в г. Рингтон, Англия, в семье чиновника. Более 30 лет жизни Д. Локкабыли связаны с Оксфордом: сначала он был студентом, потом профессором греческого языка, риторики и этики. Умер Д. Локк 28 октября 1704 г. в г. Отс, графство Эссекс, Англия. Свои педагогические взгляды Локк изложил в работе «Некоторые мысли о воспитании» (1693). Он доказывал, что в сознании ребёнка «нет врождённых идей и представлений; душа ребёнка подобна чистой доске («табула раса»). Отсюда и исключительно высокая оценка им роли воспитания.

Его мысль о «чистой доске» была на руку тогдашним «новым британцам», выходцам из социальных низов, разбогатевшим частично на эксплуатации сограждан, а главным образом на грабеже жителей подконтрольных Англии заморских территорий. Концепция Локка была направлена против отживавшего свой исторический срок класса землевладельцев (дворян, рыцарей, лендлордов), веками считавшего себя – по праву рождения! – носителем высшей мудрости, власти и превосходства над другими социальными слоями. Его учение вооружало новорожденную буржуазию в её борьбе против феодальной аристократии, которая «по старинке» продолжала проповедовать врождённость моральных идей и «рыцарских качеств».

«Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых являются тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или нет – благодаря воспитанию», – утверждал Локк. Но он хотел воспитывать не простого человека, а *джентльмена*, умеющего «вести свои дела толково и предусмотрительно», для чего этот воспитанник должен обладать качествами буржуазного дельца и отличаться «утончённостью в обращении».

Джентльмен, по мнению Д. Локка, должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание, но не в школе, ибо школа – это «пёстрая толпа дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния». Настоящий джентльмен воспитывается дома, ибо «даже недостатки домашнего воспитания несравненно полезнее приобретаемых в школе знаний и умений». Юноша должен находиться с самого раннего детства под присмотром одного-единственного воспитателя [108, с. 179–180].

Локк высоко оценивал роль воспитания, которое должно подготовить человека к жизни. Характерной особенностью педагогической теории Локка было то, что руководящим принципом воспитания он считал принцип полезности. Отсюда у него столь большое и подчёркнутое внимание к физическому развитию детей, забота об укреплении их здоровья. Характерно, что его книга начинается со слов римского философа Ювенала: «В здоровом теле здоровый дух». Именно закаливание и физическое воспитание, приобретение крепкого здоровья Локк ставил во главу угла. Кстати, едва ли случайно то, что почти все известные спортивные игры были придуманы именно соотечественниками Локка.

Здоровье необходимо нам для профессиональной деятельности и счастья, справедливо утверждал он и предлагал тщательно разработанную систему, стоявшую на уровне науки того времени. Необходимо с раннего детства закалять ребёнка, добиваться того, чтобы он легко переносил усталость и невзгоды.

Локк обосновал значение строгого режима, давал советы, как кормить и одевать ребёнка, протестовал против изнеживания детей. Физическое воспитание способствует выработке мужества и настойчивости. Джон Локк утверждал: «Джентльмен должен быть воспитан так, чтобы во всякое время быть готовым надеть оружие и стать солдатом» [108, с. 148].

Физическое развитие будущего джентльмена стояло у Локка на первом месте [108, с. 163]. Нам становится понятнее этот подход, ес-

ли мы вспомним, в какое время он жил. Огромный экономический потенциал новых, недавно захваченных Британией, но ещё не освоенных земель, невысокий уровень развития транспорта и непривычные, часто экстремальные климатические условия требовали от предпринимателя огромной физической выносливости; ведь он должен был много ездить по свету, испытывая в дороге всевозможные лишения и трудности. Требования времени опять-таки, как в зеркале, отразились в педагогической системе Локка. Поскольку Локк имел в виду, прежде всего, воспитание джентльмена, он большое значение придавал выработке изящных манер инавыков вежливого поведения. Главной задачей нравственного воспитания Локк считал также выработку твёрдой воли, умение сдерживать неразумные желания. Воспитание должно приучать человека управлять собой.

Обучение, по Локку, должно иметь в виду нужды будущей практической деятельности воспитанника. Умственное воспитание – чтение, письмо, рисование, родной язык, французский язык, география, арифметика, геометрия, астрономия, этика, история и законоведение, бухгалтерия, верховая езда и танцы. Эта программа обучения, выдвигавшаяся Локком, полностью порывала со средневековыми традициями. Каждый предмет должен приносить пользу – такого мнения придерживался Локк. Педагог придавал большое значение религиозному воспитанию, но считал, что главное не приучать детей к обрядам, а вызывать любовь и почтение к Богу как к высшему существу [86, с. 54]. Он считал, что обучение должно опираться на интерес и любознательность детей, что способствует развитию у них самостоятельного мышления. При обучении не должны применяться наказания.

Локк выводил мораль из принципа пользыи интересов личности. Настоящий джентльмен – это тот, кто умеет достичь собственного счастья, но в то же время не препятствует в этом другим. Он должен уметь руководить своими страстями, подчинять их велениям рассудка. Формирование характера и воли, приучение к дисциплине и порядку – вот важнейшие задачи воспитания по Локку. Власть воспитателя над воспитанником сначала даст страх и уважение, а уже потом эту власть будут поддерживать любовь и дружба.

Главные воспитательные средства не рассуждения, а пример, среда и окружение ребёнка. Важно воспитание у детей устойчивых положительных привычек. Воспитание привычек должно начинаться с самого раннего возраста. Нельзя развивать несколько привычек одновременно. Нужно закрепить сначала одну, а затем уже перейти к

воспитанию другой привычки. В воспитании нельзя добиться положительных результатов грубостью и насилием; необходимый результат дадут ласковые слова и кроткое внушение.

Д. Локк считал необходимым бороться с детскими капризами и ленью. Ни в коем случае нельзя удовлетворять настойчивые желания ребёнка, если они сопровождаются плачем. Но надо быть внимательным к малышу; понимать, чем вызваны его каприз и леность. Нужно найти, что может заинтересовать ребёнка в обучении. Локк выступал противником телесных наказаний, считая, что рабская дисциплина создаёт рабский характер. Но в случаях упорства и открытого неповиновения он допускал телесные наказания.

Он также много говорил о пользе ремесла. Ремесло, по его мнению, было важной составляющей частью воспитания. Благодаря ремеслу юноша развивается физически, а также с пользой занимает своё свободное время, что ограждает молодого человека от дурных влияний. Однако этот аспект воспитания не носит явной ориентации на будущую жизнь воспитанника; он скорее выступает в качестве хобби, которое должно благотворно влиять на будущего джентльмена.

Локк рекомендовал занять воспитанника каким-либо ремеслом (столярным, токарным, плотницким), а также садоводством, сельским хозяйством, парфюмерным делом, лакированием, гравированием. Труд не только полезен для здоровья, но и предотвращает возможность вредной праздности.

Следующий аспект педагогической системы Локка – это дисциплина. Родители должны приучать своё дитя к послушанию. Послушание юного джентльмена воле родителей играет у Локка очень важную роль. Однако подобный подход может толковаться двояко. С одной стороны, нет никаких сомнений в том, что надо слушаться родителей, ведь они, как правило, желают только лучшего своему ребёнку. Но с другой стороны, безусловное послушание лишает ребёнка самостоятельности в принятии решений. Разве может позволить себе такое воспитание нация мореплавателей и колонизаторов?!

Главный минус педагогической системы Локка состоит в том, что хорошее образование смогут получать лишь избранные. Простые люди в лучшем случае обучались лишь элементарному письму и чтению. В 1696 г. он составил «Проект записки о рабочих школах» для комиссии по делам промышленности и колоний (1696), в котором предлагал создавать воспитательные учреждения, предназначенные для детей бедноты 3–14 лет, своего рода соединение дошкольных учреждений и

элементарных школ. Обучаясь здесь началам ремёсел, дети должны были в таких школах приучаться к трудолюбию и благонравному поведению и заодно возмещать издержки своего содержания.

В каждом приходе, советовал Локк, надо организовать рабочие школы, куда в обязательном порядке следует направлять детей тех родителей, которые обращаются к государству за пособием. Эти дети будут питаться только хлебом досыта. В холодное время, если это будет признано нужным, можно добавлять к хлебу немного теплой кашицы. И эту скудную пищу дети ещё должны будут отработать: прядением, вязанием, починкой корабельных канатов. Изделия детей можно будет продавать, и на эти деньги должна содержаться школа.

Локк предлагал даже, чтобы мастера со стороны брали подготовленных к труду детей (то есть освоивших какое-либо ремесло), внося в школу плату за их труд. Иными словами, он предлагал продавать детей в рабство, причём даже не чернокожих невольников из дальних стран, а самих юных англичан. Локк составил также проект закона о бедных, в котором указывал, что следует применять жёсткие меры против нищих и бродяг, получающих пособие от приходов; требовал «заставлять лентяев работать».

Таким образом, идеология Локка была пронизана мыслью о наживе. Простые трудящиеся признавались им лишь в качестве рабочего скота. Тем не менее он был широко признан как один из самых влиятельных мыслителей Просвещения и теоретиков либерализма и педагогики своего времени. М. В. Ломоносов называл его даже в числе «премудрых человечества учителей» [86, с. 56].

Мы также относим Д. Локка к числу великих педагогов. В его педагогическом наследии гуманизм сделал важный и значительный шаг вперёд, хотя бы и в отношении *части* населения. В то же время его гуманизм крайне противоречив и односторонен, что объясняется совершенно отчётливыми социально-политическими взглядами Локка.

Как бы там ни было, вплоть до настоящего времени воспитание в современной Великобритании, по признанию самих английских педагогов, во многом осуществляется «по Локку», разумеется, с поправкой на современные реалии.

II.II. Распространение традиции гуманизма в образовании в США

Распространение традиции гуманизма в образовании на Американском континенте было тесно связано с появлением на карте мира нового государства – США. В процессе своего становления система

образования этой страны испытывала сильное влияние европейских просветительских и гуманистических идей (Великая французская революция, Джон Локк, французские материалисты-энциклопедисты и др.). Эти идеи отразились в научно-просветительской деятельности самого значительного учёного начального периода американского Просвещения Б. Франклина [19; 33]. В соответствии с принятой нами в данной монографии методологией распространение традиции гуманизма в США раскрывается нами на примере жизни и деятельности Б. Франклина.

Изображение Бенджамина Франклина с 1928 г. располагается на стодолларовой купюре. Вот почему многие полагают, что Бенджамин Франклин был президентом США – ведь в России принято считать, что на всех американских банкнотах изображены руководители этой страны. Однако он никогда не занимал эту должность, также как и первый американский министр финансов США Александр Гамильтон, портрет которого украшает купюру достоинством в 10 долларов. Бенджамин Франклин был «всего-навсего» выдающимся педагогом-гуманистом и просветителем, крупнейшим государственным деятелем и выдающимся учёным. Именно с него принято вести отсчёт традиции гуманизма в американской педагогике и науке в целом.

Б. Франклин родился 17 января 1706 г. в г. Бостоне, США, в семье эмигранта из Англии, занимавшегося изготовлением мыла и свечей. Бен был 15-м (из 17) ребёнком в семье. Образование он получил в основном самостоятельно. Отдавая всё свободное время самообразованию, он стал одним из образованнейших людей своего времени. В 1729–1748 гг. Бен издавал «Пенсильванскую газету», в 1732–1758 гг. – ежегодник «Альманах бедного Ричарда». В 1737–1753 гг. был почтмейстером Пенсильвании, в 1753–1774 гг. – почтмейстером североамериканских колоний. Франклин – один из инициаторов созыва первого конгресса представителей колоний в Олбани (1754), на котором именно он предложил план объединения колоний в единое государство.

В 1757–1775 гг. Франклин был полномочным представителем руководства североамериканских колоний в Англии. Должность эта была не только ответственной, но и очень опасной. К нему подступали с разного рода предложениями – от подкупа до угроз – представители английской короны в надежде смягчения его политической позиции, направленной на отделение колоний от своей метрополии. Бенджамин Франклин неизменно отвергал все эти негодные попытки.

Любопытно, что он специально ездил в Париж, где встречался свдовой Ш. Монтескьё. Он даже сделал ей предложение руки и серд-

ца. Правда, злыеязыки утверждали, что в основе такого поступка лежало стремление Франклина хотя бы таким необычным образом стать ближе к своему кумиру. Впрочем, немолодую француженку пугало путешествие в далекую, неизвестную Америку, и она ответила отказом. С началом войны за независимость в Северной Америке (1775–1783) Франклин вернулся на родину и вскоре был избран во 2-й Континентальный конгресс. Он участвовал в подготовке Декларации независимости США (1776).

Б. Франклин – единственный из отцов-основателей США, скрепивший своей подписью все три важнейших исторических документа, что лежат в основе образования США как независимого государства: Декларацию независимости, Конституцию и Версальский мирный договор 1783 г., завершивший войну за независимость от Великобритании тринадцати британских колоний в Северной Америке. В 1785 г. он был избран президентом Законодательного собрания штата Пенсильвания. Участвовал в работе Конституционного конвента по выработке Конституции США в 1787 г. Он один из разработчиков дизайна Большой Государственной Печати США.

Внимание Франклина как учёного привлекали самые различные явления природы. Он собрал обширные данные о штормовых ветрах (норд-остах) и предложил теорию, объяснявшую их происхождение. При его участии были проведены измерения скорости, ширины и глубины Гольфстрима, и это течение, название которому дал Франклин, было нанесено на карту. Основной областью его исследований была физика. Он занимался измерением теплопроводности различных материалов, изучал явления охлаждения жидкости при испарении, исследовал распространение звука в воде и воздухе и т. д. Наибольшее значение для науки имели его работы по электричеству. Франклин объяснил принцип действия лейденской банки; ввёл общепринятое теперь обозначение электрически заряженных частиц «+» и «–»; разработал общую теорию электрических явлений. Большая заслуга Франклина состоит в установлении тождества атмосферного электричестваи электричества, получаемого с помощью трения. Он также предложил доказательства электрической природы молнии. Именно он разработал эффективный метод защиты от грозового разряда – молниеотвод (громоотвод).

Ему принадлежит также ряд других технических изобретений, таких каклампа для уличных фонарей, «франклиновская» печь, «электрическое колесо». Он предложил применять электрическую

искру для взрыва пороха, изобрёл бифокальные очки, получил патент на конструкцию кресла-качалки, усовершенствовал стеклянную гармонику, разработал собственную систему научной организации труда. Франклин предсказал появление крионики [86, с. 59]. Он автор афоризма «Время – деньги»; в оригинале «And time is money» (дословно «И время – деньги») (из «Советов молодому купцу», 1748).

У Франклина был план достижения морального совершенства за 13 недель, описанный им в «Автобиографии». Каждую неделю он совершенствовался в одной из добродетелей: умеренности, опрятности, терпении и т. д. Отклонения он отмечал в календаре. Задачей было выработать хорошую привычку и закрепить её, повторив весь цикл. План удалось осуществить – лишь *добродетель порядка* («Пусть все вещи лежат на своих местах, и каждому делу отводится своё время»), по его собственному признанию, ему никак не давалась.

Научные заслуги Франклина получили широкое международное признание. Максимилиан Робеспьер писал ему: «Вы знаменитейший учёный мира…» Франклин был избран почётным членом ряда иностранных академий и обществ. Он был первым американцем, ставшим иностранным членом Российской академии наук (1789). Его называют духовным лидером американской нации второй половины XVIII в. В основе его политических воззрений лежит концепция прав человека, к которым он относил жизнь, свободу и собственность. С молодых лет у Франклина проявилась склонность к просветительству, кобщественной и политической деятельности. Он основал в Филадельфии первую в английских колониях публичную библиотеку (1731).

Между тем, в те времена образование в североамериканских штатах сильно отставало от потребностей общества, причём становление школьного образования в США существенно разнилось в различных регионах. Так, южные штаты представляли собой огромные табачные и сахарные плантации. Люди жили на значительном удалении друг от друга, и это сдерживало открытие школ. Плантаторы нанимали учителей для своих детей, а продолжение их образования нередко осуществлялось в Европе. Обучением чернокожего населения никто не занимался, за исключением миссионерских групп, которые организовывали учёбу с целью приобщения невольников к чтению Библии. Просветительское движение в США было прогрессивным течением, оно было связано с борьбой за национальную независимость.

В 1728 г. в Филадельфии по инициативе Б. Франклина было организовано философское просветительское общество «Клуб кожаных фартуков» («Джунто»). Это был своего рода дискуссионный кружок ремесленников и торговцев, работа которого строилась по образцу средневековой Флорентийской академии. Его членом мог стать любой желающий, от подмастерья до государственного деятеля.

На заседаниях общества обсуждались важнейшие проблемы морали, политики, экономики и образования. На одном из заседаний этого клуба Франклин изложил свою гуманистическую концепцию образования. Он разработал проект школы, содержание которого было направлено на то, чтобы избавить школьное образование от европейской схоластики и теологии. В 1-м классе дети должны были изучать грамматику родного языка и правописание, во 2-м – лучшие произведения литературы, в 3-м – риторику, древнюю историю и естествознание, в 4–5-м – логику, философию и натурфилософию, в 6-м – античную литературу. В 1743 г. «клуб кожаных фартуков» превратился в Американское философское общество, членами которого с 1770-х и до 1860-х гг. были избраны, в частности, 24 русских подданных, в том числе Е. Р. Дашкова (1789), П. С. Паллас (1791), И. Ф. Крузенштерн (1824).

По проекту Франклина в 1751 г. в Филадельфии была открыта академия – школа, состоявшая из трёх отделений: латинского (классическое образование), английского грамматического (филологическая направленность), математического. Впоследствии на основе академии был открыт Пенсильванский университет.

Наследие Франклина пережило века. Дейл Карнеги советовал всем прочитать его автобиографию – одну из самых увлекательных историй жизни. Б. Франклин скончался в Филадельфии 17 апреля 1790 г. На его похороны собралось около 20 тысяч человек.

Решением Всемирного Совета Мира имя Бенджамина Франклина включено в список наиболее выдающихся представителей человечества. На всей многогранной и разнообразной деятельности Б. Франклина лежит печать гуманизма. Франклин жил с ощущением того, что именно он – один из отцов нации, и поэтому должен неизменно проявлять человеколюбие и гуманность.

II.III. Гуманистические идеи французских материалистов XVIII в. и их отражение в образовании и педагогике

Процесс разложения феодализма и развития капиталистического производства во Франции происходил несколько позднее и значительно менее быстрыми темпами, по сравнению с Англией. Однако к середине XVIII в. развитие производительных сил во Франции пришло в глубокое противоречие с существовавшими в товремя феодальными общественными отношениями. Мануфактурное производство, распространение ремесла и торговли сильно тормозились устаревшими феодальными регламентами. Идеологическим оружием французской буржуазии XVIII в. были наполненные гуманизмом взгляды философов-просветителей, прежде всего Вольтера, д′Аламбера, Гельвеция, Гольбаха, Дидро, Руссо, Ламетри и др. Они выступили с критикой феодального строя и его идеологии. Свобода и равенство рассматривались ими как «естественные права» каждого человека. Вся философия, все выступления просветителей были проникнуты верой во всемогущество разума. Тот строй, который должен был придти на смену феодальному строю, казался им лучезарным и идеальным строем, «царством разума». Прошлое рисовалось как следствие феодальных предрассудков и невежества. Вот почему ими придавалось такое важное значение просвещению народных масс. Даже сама эпоха получила название *эпохи Просвещения.*

Это идеализированное «царство разума» вскоре обернулось господством буржуазии, которая, придя к власти, в одно мгновение развеяла наивные надежды просветителей. Но накануне Великой французской революции 1789 г. Вольтер и его единомышленникиискренне предавались иллюзии и выступали, по словам К. Маркса, в роли представителей «страждущего человечества». Все просветители считали воспитание огромной преобразующей силой, а гуманизм – его важнейшим принципом.

Наиболее ярко гуманистические педагогические воззрения отразились в педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро и К. А. Гельвеция. Поэтому в нашей работы нами рассматриваются взгляды именно этих мыслителей. Писатель, философ-просветитель и педагог-гуманист Жан-Жак Руссо родился в Женеве 28 июня 1712 г. в семье часовщика. Он не получил систематического образования, но много занимался самообразованием. Руссо рано начал самостоятельную жизнь и переменил множество занятий: ученик нотариуса, гравёр, ла-

кей, секретарь, домашний воспитатель, учитель музыки, переписчик нот. Руссо проявил себя также как музыковед, композитор и ботаник.

В 1741 г. он поселился в Париже, где познакомился с энциклопедистами Вольтером, д'Аламбером и другими видными деятелями эпохи Просвещения. По просьбе Дидро он написал для «Энциклопедии наук, искусств и ремёсел» ряд статей по музыке и политэкономии. Первые литературные опыты принесли ему известность. А. Дюма в своём «волшебном» (определение М. И. Цветаевой) романе «Жозеф Бальзамо» делает Руссо одним из главных персонажей; великий романист рисует его образ исключительно тёплыми, добрыми красками [32, с. 1149].

Руссо был непримирим в своих воззрениях и жизненных идеалах; он отвергал покровительство вельмож и преследовался за вольнодумство. Но авторитет его в среде простого народа был столь велик, что ненавидевший его король Людовик XV не посмел арестовать Руссо. Тем не менее, в 1762 г. Руссо был вынужден покинуть Францию. Много лет он прожил в Англии изгнанником и лишь незадолго до смерти вернулся обратно. Он скончался 2 июля 1778 г. в местечке Эрмоненвиль, близ Парижа.

Ж.-Ж. Руссо полагал, что улучшить общественные отношения можно путем правильно поставленного воспитания. Свою гуманистическую концепцию воспитания философ наиболее полно изложил в произведении «Эмиль, или О воспитании» (1762) [100].

Педагог-гуманист отвергал современную ему воспитательно-образовательную практику, санкционируемую церковью. Вместо этого, по его мнению, следует ввести демократическую систему, способную выявлять и развивать дарования ребёнка. Современное общество ставило целью воспитание добропорядочного христианина. Руссо же поставил цель – *создание человека*. Воспитатель должен сопровождать ребёнка во всех его испытаниях, направлять его формирование и способствовать естественному росту, создавать условия для его развития [43, с. 194].

Руссо постоянно акцентировал внимание на значении труда в воспитании. Труд внушает ребёнку чувство долга и ответственности. Кроме того, живя в обществе, человек обязан личным трудом оплачивать стоимость своего содержания. Труд – это неизбежная обязанность человека. Трудовое воспитание у Руссо связано с нравственным, умственным и физическим самосовершенствованием. Если раньше считалось, что труд – это хоть и неизбежная, но неприятная,

унижающая человека область жизни, то Руссо одним из первых, а в педагогике – вообще первым, заявил о возвышающем, развивающем и воспитывающем значении труда. «Всякий праздный гражданин есть вор», – указывал он. Но Руссо был противником узкоремесленного обучения. Ребёнок должен научиться пользоваться всеми необходимыми в быту инструментами. Поэтому в процессе трудового воспитания ребёнку необходимо посещать мастерские и помогать там взрослым по мере возможности [86, с. 62].

Руссо считал современное ему общество аморальным. Причину этого он усматривал в противоречиях между способностями и желаниями людей и в их стремлении построить своё благополучие за счёт других. В таком обществе сохранить в простоте и невинности молодого человека очень сложно. Поэтому он советовал удалить юношу от больших городов, где нравственность людей особенно далека от идеала. Главным в обучении он считал *метод естественных последствий*. В нравственности главная заповедь – польза для людей. Нужно воспитывать добрые чувства, добрые суждения и добрую волю. Следует воспитывать у юноши гуманизм, доброту, сострадание. Всё это достигается не нравоучениями, а непосредственным общением с хорошими людьми и хорошими примерами.

Руссо одним из первых дал возрастную периодизацию детского возраста. Жизнь ребёнка он делил на четыре периода: до 2 лет – физическое развитие, 2–12 – воспитание чувств, 12–15 – умственное воспитание, 15–18 – нравственное воспитание. Первоначальное воспитание не должно включать воздействие на природу ребенка *искусственной* культуры. Главные педагогические средства в этот период – терпение и настойчивость, закаливание, физические упражнения. В возрасте от двух до двенадцати лет книг ребёнку давать вообще не надо (кроме «Робинзона Крузо»), ибо ребенок должен самостоятельно изучать окружающий мир при помощи органов чувств, а не принимать всё на веру через книги. Возраст 12–15 лет – время учёбы, но учёбы без программ, расписания и учебников. Ребенка надо ставить в такие условия, при которых он будет задавать вопросы, а наставник будет отвечать. К полезным наукам он относил географию, химию, физику, биологию. 15–18 лет – период бурь и страстей, вспышек эмоций и душевного возбуждения. Именно сейчас надо заботиться о нравственном воспитании уже не ребёнка, а юноши.

В 18 лет настаёт время воспитания таких чувств, как долг, гражданская добродетель, патриотизм и сострадание к людям. Подростка,

ранее оберегавшегося от контактов с обществом, теперь надо готовить к соприкосновению со средой, в которой ему предстоит жить. Он сведущ в явлениях природных, но плохо разбирается в людях. Ему должна помочь история, которая на примерах жизни и деяний великих личностей учит отличать ложь от искренности, воспитывает человеколюбие, альтруизм и гражданскую доблесть.

Размышления над природой вещей приведут юношу к открытию идеи Бога. Руссо не отвергал в принципе религию, но считал, что ребёнок должен сам прийти к ней. Поповское же сословие, он считал, позорит истинное вероучение в глазах христиан. С религией он советовал знакомить не раньше 18 лет, когда юноша уже сам способен сделать сознательный выбор. В отличие от господствующих вероисповеданий и догматов «естественная религия», как называл её Руссо, индивидуальна и создаётся каждым человеком самостоятельно, сообразно своему духовному складу. В этом возрасте также крайне опасно излишнее развитие воображения, которое может преждевременно вызвать страсти, более подобающие зрелым годам (например, половое влечение). К 22–24 годам естественное воспитание завершается; человек начинает самостоятельную жизнь, обзаводится семьёй, и наставнику следует предостеречь воспитанника от неверного выбора.

Воспитание девушки Руссо показывает на примере Софьи – потенциальной невесты Эмиля. Жизненное назначение женщины он ограничивал ролью матери и жены, развитием её физических возможностей, чтобы она могла рожать здоровых детей. В отличие от юношей, девушек следует обучать религии с юных лет. Она должна исповедовать религию матери, а выйдя замуж – религию мужа.

«Эмиль…» напугал правителей всей Европы, даже Екатерину II. Французское правительство издало указ об аресте Руссо, и он бежал в Швейцарию, позднее в Англию. Но и в Женеве его пытались арестовать, а книгу публично сожгли. Даже после смерти его тело вынимали из могилы, то устраивая пышные похороны, то перезахоранивая после восстановления сил реакции в неизвестном месте. В революционные годы прах Руссо был перенесён в пантеон, где находился до реставрации Бурбонов.

Идеи Руссо оказали большое влияние на формирование идеологии Великой французской революции 1789 г.: восставшие несли знамёна, на которых были начертаны слова *свобода, равенство, братство и… Руссо*. Ни одно другое произведение о воспитании детей не оказывало столь сильного воздействия на развитие педагогической

мысли. Последователей Руссо привлекала его вера в могущество детской природы, идеи следования воспитания за спонтанным развитием ребёнка и предоставления ему широкой свободы.

Изложенная в «Эмиле…» модель естественного воспитания была во многом гипотетической, основанной не на конкретном педагогическом опыте, а на выводах из философской концепции. Гуманист Ж.-Ж. Руссо стремился дать не практические рекомендации, а изображал некий идеал, к которому, по возможности, нужно стремиться. Положение Руссо о том, что свобода – одно из естественных прав человека, было взято за основу представителями теории свободного воспитания, получившей широкое распространение в XIX–XX вв. Эта теория была направлена против схоластики, муштры и догматизма в вопросах воспитания. В России её проповедником был К.Н. Вентцель, в США – Элен Кей, в Англии – Р. Баден-Пауэлл и инициированное им движение скаутов.

Выдающийся французский гуманист-просветитель и писатель Дени Дидро родился в г. Лангр 5 октября 1713 г. в семье трудящихся [27, с. 7]. Юный Дидро готовил себя к духовной карьере; в 1723–1728 гг. учился в местном иезуитском коллеже. Затем он перебрался в Париж, где посещал янсенистский коллеж д'Аркур и иезуитский коллеж Людовика Великого. Взаимные нападки иезуитов и янсенистов отвратили его от избранной стези. В итоге в 1732 г. он получил магистерскую степень на факультете искусств Парижского университета. Некоторое время он собирался стать адвокатом, но затем предпочёл свободный образ жизни.

Зарабатывал на жизнь Дидро переводами с английского. Тогда же им были написаны первые его работы: «Философские мысли» (1746), «Аллеи, или Прогулка скептика» (1747), «Нескромные сокровища» (1748), «Письма о слепых в назидание зрячим» (1749). В эти годы Дидро прошёл путь от деиста до убежденного атеиста и материалиста. Вольнодумные сочинения Дидро послужили причиной его ареста и заключения в Венсеннский замок (1749).

По выходе из тюрьмы Дидро основал «Энциклопедию, или Толковый словарь наук, искусств и ремёсел». Всего в 1751–1780 гг. вышло 35 томов, но Дидро имел отношение к первым 28 томам: под его руководством вышло 17 томов текста и 11 томов иллюстраций. Сам факт создания и выпуска столь масштабного издания имел огромное значение для развития гуманистического просвещения, ведь энциклопедия положила начало целому направлению в научной и научно-

популярной литературе; позднее во всём мире стали издавать разного рода энциклопедии.

В некоторых источниках можно встретить утверждение, что Дидро и его единомышленники придумали само слово «энциклопедия». Это не так. Более того, ещё в начале 1740-х гг. у парижского издателя А. Ф. ле Бретона появилась идея перевести на французский язык «Энциклопедию, или Всеобщий словарь ремёсел и наук», составленную англичанином Э. Чемберсом. После первой неудачной попытки ле Бретон в 1747 г. обратилсяк Дидро и д'Аламберу. Однако они отказались от публикации слегка изменённой версии английского словаря и решили подготовить самостоятельное издание.

И здесь выдающуюся роль сыграл Дени Дидро. Именно он придал своей «Энциклопедии» поистине раблезианский размах и полемический запал, которые сделали её грандиозным манифестом эпохи Просвещения. Издание продолжалось целых 25 лет. За эти годы Дидро попадал в тюрьму; издание подвергали безжалостной цензуре, запрещали. Тяжёлым ударом для Дидро был уход д'Аламбера из проекта. Сам Дидро был автором около шести тысяч статей. Он привлёк к сотрудничеству Руссо, Вольтера, Монтескьё, Гольбаха. Кроме того, статьи по конкретным разделам писали скульптор Э. М. Фальконе, рисовальщик Ж. Б. Папийон, естествоиспытатель Н. Демаре и др. Итогом явился универсальный свод современных знаний.

Екатерина II, едва вступив на престол, предложила Дидро перенести в Россию издание «Энциклопедии», поскольку тот испытывал немалые трудности с её изданием во Франции. За жестом императрицы скрывалось не только желание упрочить свою репутацию, но и стремление удовлетворить интерес российского общества к этому изданию. Дени Дидро отказался, но в качестве устраивавшего обе стороны варианта предложил выпускать «выжимки» из «Энциклопедии». В итоге в России вышли на протяжении последней четверти XVIII в. 25 сборников переводов из «Энциклопедии».

В 1773 г. Дидро по приглашению Екатерины II посетил Россию. Он прожил в Санкт-Петербурге с октября 1773 г. по март 1774 г., был избран иностранным почётным членом Санкт-Петербургской Академии наук (1773). По просьбе российской императрицы он составил так называемый «План университета для России», причём под университетом подразумевалась система образования. Этот план представлял собой своего рода кальку с французской системы образования. По плану Дидро вся Россия должна была быть разбита на не-

сколько университетских округов. Именно университет в каждом округе должен был играть роль руководящего центра для всех остальных учебных заведений. В основных своих чертах этот план был реализован при Александре I в самом начале XIX в., когда было открыто министерство народного просвещения и сразу четыре университета (Виленский, Дерптский, Харьковский и Казанский), в дополнение к ранее существовавшим Московскому и Санкт-Петербургскому. Но в екатерининской России для реализации плана Руссо ещё не созрели условия.

Из всех французских философов-материалистов Дидро был наиболее последовательным; он защищал мысль о неуничтожимости материи, вечности жизни, великой роли науки [86, с. 67]. Хотя Гельвеций был его другом, Дидро написал сочинение под названием «Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек» (1773–1774). Гельвеций считал, что воспитание может всё; Дидро же уточнял: не всё, а многое, ибо воспитание развивает лишь то, что дала ребёнку природа. А вот природные задатки у всех детей разные.

При этом Дидро считал, что хорошие природные задатки имеются отнюдь не только у избранных; он доказывал, что люди из народа гораздо чаще являются носителями талантов, чем представители знати. В этой связи он писал, что количество хижин относится к количеству дворцов как 10 000 к единице, и соответственно с этим мы имеем 10 000 шансов против одного за то, что гений, талант и добродетель скорее выйдут из стен хижины, нежели из стен дворца [86, с. 68].

Он смело заявлял, что дурной общественный строй сплошь и рядом душит таящиеся в народных массах таланты, поскольку простые люди лишены образования. Дидро, как и все великие французские просветители, был горячим сторонником возможно более широкого просвещения народных масс. Он правильно указывал на причину, которая тормозит повсеместное устройство школ; просвещение, указывал Дидро, даёт человеку достоинство, и раб немедленно почувствует, что он не рождён для рабства.

Наряду с Вольтером, Руссо и другими энциклопедистами Дидро былпоследовательным идеологом так называемого третьего сословия. Энциклопедисты-просветители идеологически готовили общество к Великой французской революции. Великий гуманист Дени Дидро умер от эмфиземы легких 31 июля 1784 г. в Париже.

Выдающийся просветитель Клод Адриан Гельвеций родился в Париже 31 января 1715 г. в семье придворного врача. Любопытно,

что его отец сначала носил фамилию Швайцер, что в переводе с немецкого означает «швейцарец». Потом он «перевёл» её на латынь, и получилось – Гельвеций. Будущий просветитель получил образование в иезуитском колледже Людовика Великого (Луи-ле-Гран) и готовился стать финансовым служащим [86, с. 68]. Он работал некоторое время в Кане помощником своего дяди, сборщика налогов, а затем, в 1738–1751 гг., служил в должности генерального откупщика. Гельвеций был достаточно богат (имел загородный особняк и богатые угодья в провинции, дом в Париже), поэтому он рано вышел в отставку и посвятил свой досуг научным занятиям.

В молодости он сблизился с представителями старшего поколения французских просветителей – Монтескьё и Вольтером. Входил в кружок, группировавшийся вокруг Д. Дидро и П. Гольбаха. В роскошном салоне радушного Гельвеция тогдашние вольнодумцы находили трибуну для выражения своих мыслей на регулярно проводившихся там «суаре» («вечерах»).

В 1758 г. вышла в свет его книга «Об уме» (русский перевод 1917 г.). Папа Климент XIII, парижский парламент и теологический факультет Сорбонны тут же запретили её как направленную против религии и монархического строя. Она даже была публично сожжена. Гельвецию пришлось срочно покинуть Францию.

В 1764 г. он посетил Англию, а в 1765 г. – Пруссию, по приглашению Фридриха II. Вдали от родины он написал новый труд – «О человеке, его умственных способностях и его воспитании», который был издан в 1772 г. (по другим данным – в 1773 г.) и вызвал ещё большую ярость клерикалов и сторонников сохранения феодального строя. (Русский перевод вышел лишь в 1938 г.)

Но автор уже не слышал ни угроз, ни выпадов в свой адрес. Страдавший тяжёлой формой подагры Гельвеций скончался в своём парижском доме на улице Сен-Анн 26 декабря 1771 г. Считается, что, предвидя, какой резонанс вызовёт его новая книга «О человеке…», он специально откладывал её издание до своей смерти. Полное собрание его сочинений в 14 томах было издано в Париже в 1795 г.

Будучи материалистом, Гельвеций отрицал врождённые идеи, а как сенсуалист считал, что все представления и понятия у человека образуются на основе чувственных восприятий. Исключительно большое значение он придавал формированию человека под влиянием *среды,* и прежде всего общественно-политического строя. Главные воспитатели юноши, полагал Гельвеций, – это форма правления государства и порождаемые этим правлением нравы. Феодальный строй

калечит людей, религия лицемерна и бесчеловечна, а потому горе тем нациям, которые доверяют попам воспитание своих граждан, восклицал просветитель.

Гельвеций был убеждён, что пришло время светской власти, которая создаст новую мораль, сочетающую в себе интересы общества и личности. Общественный интерес он видел в частной собственности, а цель воспитания – в стремлении к благу всего общества, к удовольствию и счастью наибольшего количества граждан. Он первым выдвинул гуманистическую в своей сущности идею *воспитания патриотов.*

Другая важная идея Гельвеция – это утверждение о том, что все люди в равной мере способны к образованию. Постулат о природном равенстве людей наносил удар по идеологии дворянства, которое проповедовало неравенство людей от природы; это неравенство якобы было обусловлено их социальным происхождением. В то же время надо отметить, что отрицание Гельвецием каких бы то ни было природных различий между людьми было, разумеется, неверным.

Он верил во всесилие воспитания («Воспитание может всё») и тем самым несколько переоценивал его роль, также как и роль среды. Таким образом, из трёх важнейших факторов воспитания (среда, воспитание и наследственность) он принимал только первые два, а третье – фактически отрицал. Едва ли он считал так в действительности; его публичные взгляды были обусловлены исключительно стремлением к всеобъемлющей критике обладателей «белой кости» и «голубой крови», т. е. столпов феодального строя.

Гельвеций резко критиковал современную ему школу; настаивал на её переходе под крыло государства и на отказе от дурманящей детей схоластики. Главное, школа должна перестать быть монополией привилегированной касты дворян и церковников. Необходимо возможно более широкое просвещение народа; именно просвещение способно перевоспитать людей, освободить их от предрассудков и суеверий. Она должна готовить атеистов и патриотов, сочетающих личный интерес с общественным. Гельвеций определил предметы, которые, по его мнению, должны были преподаваться в школе; это родной язык, история, политика, мораль, поэзия. Из списка учебных дисциплин он удалил латынь.

К. А. Гельвеций разделял взгляды Я. А. Коменского и других передовых педагогов на содержание и характер осуществления учебного процесса. Это проявилось в его указаниях на необходимость

наглядности в обучении, его построении с учётом личного опыта обучающихся. Новым для того времени было требование Гельвеция обеспечить *равные права в обучении для мужчин и женщин*.

Едва ли не первым он указал на необходимость *тщательного отбора кандидатов в учителя*. Они должны быть людьми просвещёнными и безукоризненными с точки зрения морали. Общество, в свою очередь, обязано изыскать возможности к тому, чтобы материально достойно обеспечить учителей и окружить их уважением и всеобщим вниманием.

Сам Гельвеций не занимался непосредственно практической педагогической работой, но его теоретические работы дали сильнейший толчок к освобождению европейского образования от оков средневекового схоластического дурмана, определили основные направления развития педагогической науки на долгие годы вперед. Взгляды гуманиста-мыслителя К. А. Гельвеция отражали революционные настроения молодой буржуазии того времени. Также как и взгляды Дидро и Руссо, они стали идейной базой Великой французской революции 1789 г. и воззрений утопистов-социалистов первой половины XIX в., способствовали закреплению традиции гуманизма во французском и европейском образовании.

II.IV. Развитие гуманистических идей в педагогике Швейцарии во второй половине XVIII – первой половине XIX в.

Развитие гуманистических идей в педагогике и образовании Швейцарии во второй половине XVIII – первой половине XIX в. мы рассматриваем на примере жизни и деятельности Иоганна Генриха Песталоцци, самого выдающегося педагога-гуманиста в истории этой европейской страны. Песталоцци вполне мог бы претендовать на звание самого известного швейцарца, но для нас важнее всего то обстоятельство, что он был не простовыдающимся педагогом, а именно педагогом-гуманистом.

И. Г. Песталоцци родился 12 января 1746 г. в Цюрихе в семье врача – хирурга и окулиста Иоганна Баптиста Песталоцци и его жены Сусанны. Глава семьи скончался в возрасте 32 лет, в 1751 г. Помимо будущего великого педагога в семье были шестилетний Иоганн Баптист и только что родившаяся Анна Барбара. Большую поддержку семье, оставшейся без кормильца, оказала служанка Барбара Шмид – Бабель, как её называли в семье. О старшем брате И. Г. Песталоцци

известно только то, что в 1780 г. он отправился в поисках лучшей жизни в Америку. Сестра в 1779 г. вышла замуж за лейпцигского купца Гросса. В своих многочисленных воспоминаниях Песталоцци никогда не упоминал о них.

В 1751 г. Иоганн Генрих поступил в начальную школу. В Цюрихе были две латинские школы с 7-летним сроком обучения. Юный Песталоцци учился в обеих: в Schola Abbatissana в 1754–1757 гг. и в Schola Carolina в 1757–1761 гг. Затем он поступил в заведение Collegium Humanitatis, готовившее юношей к обучению в высшей школе [72, с. 7]. В университете Collegium Carolinum Песталоцци учился в 1763–1765 гг. Обучение здесь делилось на три класса: первый, годичный, – филологический, второй, продолжительностью в полтора года, – философский, и, наконец, третий, двухлетний, – теологический. Песталоцци окончил первые два класса, но тратить время и средства на изучение богословия посчитал излишним. Его взгляды на жизнь и своё место в обществе, глубокий интерес к материалистической по своему содержанию литературе и участие в патриотическом политическом кружке никак не соотносились с освоением католических догматов. К тому же именно в 1765 г. он впервые ощутил приступы лихорадки, которая мучила его всю последующую жизнь.

И. Г. Песталоцци известен как один из великих и благородных подвижников дела воспитания униженных и оскорблённых. За ним закрепилась слава народного проповедника, отца сирот, создателя подлинно народной школы. Биографы Песталоцци неизменно отмечают его болезненность и неучастие в играх и забавах со сверстниками. Однако юный Иоганн Генрих неизменно проявлял мужество, вставая на защиту несправедливо обиженных товарищей, в том числе оскорблённых учителем. Однажды во время землетрясения он один спасал книги из качающегося здания школы, в то время как все его товарищи вместе с учителем с криками покинули помещение.

Был случай, когда Иоганн Генрих восстал против учителя пения, который жестоко обращался с учениками и приходил на занятия в нетрезвом виде. Юный Песталоцци поставил перед директором школы вопрос, а может ли такой человек работать педагогом, и в итоге добился права не посещать уроки пения. На формирование мировоззрения Песталоцци решающее воздействие оказали два обстоятельства. Прежде всего, это были тяжёлые картины бедствия простых тружеников, беспросветная нужда и бесправие крестьянства.

Другим важным обстоятельством был его интерес к литературному движению «Буря и натиск», которое тогда охватило Германию и

немецко говорящую часть Швейцарии. Это было время творчества таких крупных писателей, как Клопшток, Лессинг, Виланд, Гердер, Клейст, Гёте, Шиллер. В области литературной критики «законодателем мод» был профессор из Лейпцига Иоганн Кристоф Готшед (1700–1766). Его постоянными оппонентами были цюрихские писатели Иоганн Якоб Бодмер (1698–1783) и Иоганн Якоб Брейтингер (1701–1776). Готшед был рационалистом, представителем педантичного и сухого морализаторства в литературе. Напротив, Бодмер и Брейтингер выступали в защиту творческой фантазии, поддерживали сентименталистов. С особым тщанием они пропагандировали средневековую литературу, видели в её героях, таких как Вильгельм Телль, идеал человека. Они были сторонниками развития национальной поэзии.

Борьба этих двух направлений стала одним из заметных явлений в истории европейской литературы XVIII в. и закончилась полной победой «цюрихской школы». Бодмер и Брейтингер были преподавателями в Collegium humanitatis. Разумеется, они оказали огромное влияние на формирование литературных вкусов и общественных интересов своего ученика – юного Песталоции. Под их руководством он усиленно изучал древние языки и литературу, в частности Плутарха, а также современную европейскую классическую литературу и философию Вольфа, а главное, познакомился с педагогическими сочинениями Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Бодмер привлёк увлекающегося юношу в организованный им в 1762 г. политический кружок под названием «Гельветическое общество у скорняков». Спустя год члены кружка писатель Иоганн Каспар Лафатер (1741–1801) и художник Иоганн Генрих Фюсли (1741–1825) довели до суда дело против ландфогта (помещика) Гребеля, известногосвоим жестоким обращением с крестьянами. Члены кружка – они называли себя *патриотами* – добились справедливого приговора.

Спустя некоторое время в Женеве произошли столкновения между сторонниками земельной аристократии и представителями городской буржуазии, являвшейся в тот период прогрессивным демократическим сословием. Поводом для столкновения послужило сожжение в Женеве трудов Руссо «Эмиль, или О воспитании» и «Общественный договор». Члены цюрихского кружка решили поддержать своих женевских единомышленников и выпустили подпольную прокламацию под названием «Крестьянский разговор». В итоге члены кружка, в том числе Песталоцци, подверглись аресту и по приговору суда должны были оплатить своё содержание в заключении и… стоимость дров, которые потребовались для сожжения листовки.

Первые литературные опыты Песталоции относятся к 1765 г. Он сотрудничал в журнале кружка патриотов «Напоминающий» («Erinnerer»), в немецком «Линдаусском журнале» и даже некоторое время издавал собственный журнал. В своих ранних публикациях он стремился определить основы «идеального» общества. В итоге он пришёл к выводу о том, что идеалом общественного устройства является содружество рационально организованных производств, которые непосредственно обмениваются результатами своего труда. Уже в то время эта идея была далеко не новой. Позднее в России её превозносили все оппозиционные самодержавию силы – от Н. Г. Чернышевского до революционеров-народников. Но Песталоцци не ограничился её литературно-художественным изложением, а несколько позже предпринял попытку осуществить эту идею на практике, причём силами даже не взрослых, а детей.

После ухода из Коллегиума Песталоцци некоторое время самостоятельно изучал юриспруденцию. Осенью 1767 г. он отправился в имение известного сельского хозяина по фамилии Чиффели и пробыл там до июня следующего года. За это время он много практически работал в поле и на ферме, изучил теорию сельского хозяйства; стал, по его собственному признанию, «великим сельскохозяйственным мечтателем с грандиозными надеждами».

В 1769 г. Песталоцци женился на Анне Шультгес, с которой познакомился в кружке «патриотов». Годом ранее он приобрёл небольшое имение с 40 гектарами земли, которое назвал Нейгоф («Новый двор»). В течение шести лет он пытался организовать образцовое хозяйство и тем самым показать другим людям пример того, как можно разбогатеть. Однако вместо прибыли новоиспечённый фермер получил одни долги. Тогда он пришёл к мысли о том, что больше всего в помощи нуждаются крестьянские дети, остающиеся в течение дня, как правило, без надзора родителей. Песталоцци собрал до 50 детей, которым посвятил все свои силы и материальные средства. Он приучал их летом к полевым работам, а зимой – к ремеслу. Они приобретали также минимальное общее образование.

Это была первая в истории образования попытка соединить обучение с производительным трудом. В планы Песталоцци входило научить крестьянских детей рациональным приёмам сельскохозяйственного труда и тем самым дать сиротам профессию и надежду на независимую жизнь. Песталоцци начал новое дело, когда он был фактически разорён, и лишь с помощью друзей он едва рассчитался с кредиторами и избежал помещения в долговую тюрьму.

Тем не менее, его вера в правильность намеченного им пути была настолько велика, что он с необычайной энергией взялся за его организацию. Он обращался к десяткам людей и наконец нашёл новых друзей, принявших самое горячее участие в его новациях. Среди них – секретарь Большого совета города Базеля Исаак Изелин (1728–1782), автор философских и педагогических сочинений, представитель эпохи Просвещения. Он горячо поддержал Песталоцци в деле организации «учреждения для бедных»: лично занялся пропагандой нового дела, нашёл среди базельцев большое количество «подписчиков», т. е. людей, которые записывали своих детей в школу Песталоцци.

Но и это его начинание постигла неудача. Родители стали уводить своих детей, как только те получали от Песталоцци приличную одежду, или же забирали себе деньги, которые были заработаны детьми. Песталоцци был вынужден закрыть школу в 1780 г., поскольку у него не хватало средств на её содержание. Надежды материально обеспечить приют за счёт производительного детского труда потерпели крах. Израсходовав все свои личные средства, Песталоцци, по существу, сам стал нищим.

Возможно, дети могли бы окупить своё содержание в случае интенсификации труда и увеличения продолжительности рабочего дня, как это, кстати, имело место в опыте известного педагога Филиппа Эмануэля Фелленберга (1771–1844), но гуманист Песталоцци пойти на это, конечно, не мог. Некоторое время Песталоцци и Фелленберг даже трудились вместе, объединив свои учреждения, но в итоге их подходы к организации детской жизни оказались несовместимыми. Отойдя на время от практической деятельности, Песталоцци создаёт небольшое сочинение – «Досуги отшельника» (1780), написанное в форме афоризмов. Следующая книга – «педагогический роман» «Лингард и Гертруда» (1781–1787) – принесла ему европейскую славу. В этом произведении, а также в написанном позднее втором «педагогическом романе» «Как Гертруда учит своих детей» (1801) он пытался показать идеальную крестьянскую семью, нереально замечательного помещика, неведомые тогдашним людям высокоморальные житейские отношения. Он как бы стремился призвать людей стать лучше, показать им пример того, как надо жить, как следует вести себя в обществе и в семье. В своих книгах он давалобразцы того, какими должны быть родители. Педагог показывал, как крестьянка могла бы учить своих детей, а именно *попутно*, например, во время приготовления пищи или прядения. Именно так и поступает его героиня

Гертруда. Эта простая женщина умеет воспитывать своих детей. Она убедила односельчан завести у себя в деревне школу [72, с. 320].

Имя Песталоцци стало известным, о нём заговорили в обществе. Законодательное собрание Французской Республики торжественно присвоило ему почётное французское гражданство наряду с писателями Ф. Клопштоком и Ф. Шиллером, польским повстанцем Т. Костюшко, первым американским президентом Дж. Вашингтоном и другими значительными личностями того времени.

В зрелые годы Песталоцци вернулся к практической педагогической деятельности. В 1798 г. швейцарское правительство предоставило емуздание монастыря урсулинок в г. Станце. Здесь Песталоцци вновь собрал детей, оставшихся после войны без пристанища. Не имея помощников, он сам должен был справляться с детьми, а их было около ста человек.

Песталоцци был начальником заведения, учителем, казначеем, дворником и сиделкой. В работе «Письмо другу о пребывании в Станце» он писал: «С утра до вечера я был один среди них. Всё хорошее для их тела и духа шло из моих рук. Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. У меня ничего не было, ни дома, ни семьи, ни друзей, ни слуг – только они были у меня» [71, с. 54].

И. Г. Песталоцци организовал воспитывающий труд и развивающее обучение детей, вёл исследовательскую работу. Постепенно у него родилась идея элементного умственного, нравственного и физического воспитания. Занятия Песталоцци были прерваны спустя год: французским войскам понадобились монастырские здания под госпиталь, и воспитателя с детьми выгнали на улицу. Но это не сломило Песталоцци. Некоторое время спустя, при более благоприятных обстоятельствах, ему удалось открыть школу вгороде Бургдорфе (1800–1804), а затем перенести её в город Ивердон (немецкое название – Ифертен) (1805–1825).

В последние десятилетия жизни известность педагога достигла апогея. В Бургдорф и Ивердон приезжало много гостей, проявлявших интерес к педагогической деятельности великого швейцарского педагога-гуманиста. Работа Песталоцци привлекла российского императора Александра I, который встречался с ним [86, с. 73]. Его учреждение посетил также И.Ф. Гербарт. Он пробыл у Песталоцци несколько дней, но, в общем, остался равнодушен к организационным и дидактическим нововведениям Песталоцци, не говоря уж о его гуманистических устремлениях.

Совсем иначе воспринял посещение учреждения Песталоцци молодой педагог Фридрих Фрёбель, который в августе 1805 г. провёл в Ивердоне две недели [78, с. 94]. Основоположник дошкольного воспитания стремился как можно лучше освоить методы работы Песталоцци, и спустя некоторое время он вместе с группой воспитанниковдаже поселился по соседству с его учебным заведением.

Песталоцци призывал, вслед за Руссо, вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой». Однако он расставил, по сравнению со своими предшественниками Д. Локком и Ж.-Ж. Руссо,иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув вперёд социальные; он заявлял, что «жизнь формирует». Песталоцци рассматривал воспитание как многообразный социальный процесс и диалектически утверждал, что «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства, гнёт их по своей воле» [86, с. 73].

Главную роль в осуществлении социальных преобразований Песталоцци отводил воспитанию. Он полагал, что надлежащее воспитание даст детям бедняков качественную профессиональную и общую трудовую подготовку, разовьёт их физические и духовные силы, и всё это поможет им избавиться от нужды, «выведет в люди». Эта идея – идея признания воспитания (образования) в качестве своего рода «социального драйвера» – впервые в мировой педагогике отчётливо выражена именно у Песталоцци.

Гуманист И. Г. Песталоцци многое сделал для того, чтобы педагогика отвечала требованиям времени. Он выдвинул идею опытных школ как генераторов научно-педагогических идей. И эта идея великого швейцарского педагога находит в настоящее время самое широкое признание. Он считал, что воспитание должно быть природосообразным, то есть должно строиться в соответствии сестественным ходом развития самой человеческой природы и начинаться с самых ранних младенческих лет («Час рождения ребёнка является первым часом его обучения»).

Необходимость развития физических и духовных сил ребёнка он объяснял свойственным человеку от природы стремлением к разносторонней деятельности. Это развитие осуществляется путём выполнения последовательных упражнений вначале в семье, а затем в школе, причём в определённой последовательности. К. Д. Ушинский исключительно высоко оценивал педагогические идеи Песталоцци, особенно его мысль о развивающем обучении; называл её «великим открытием».

Песталоцци разработал *метод элементного образования.* Он предлагал при разработке основ образования опираться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника воспитания и обучения педагог пришёл к мысли о том, что таковым являются *элементы* – простейшие составные части человеческого знания. Он считал, что познание начинается не столько с чувственного наблюдения предметов, как полагал Я. А. Коменский, сколько с созерцания таких элементов. К этим простейшим элементам он относил *число, форму, слово.* Эти элементы являются общими для всех предметов и служат исходной точкой при всяком обучении, хотя, разумеется, в разных учебных дисциплинах значимость того или иного элемента различна: так, в математике главное – *число*, в языке и литературе – *слово*, в рисовании и черчении – *форма.*

При этом простейшим элементом числа выступает *единица,* простейшим элементом формы – *простая линия,* простейшим элементом слова – *звук.* Следовательно, задача учителя состоит в том, чтобы, излагая новый материал, постепенно усложнять эти элементы, постоянно «нанизывая» на них всё новые и новые крупицы знаний [108, с. 275]. Он сделал важнейший вывод: основой всякого усвоения, а следовательно, и всего обучения надо считать *форму, число* и *слово*. Знание только тогда можно считать усвоенным, когда оно, во-первых, имеет *форму*, во-вторых, оно ясно отличается от других знаний, т. е. его можно определить, выделить, *сосчитать*, – и, наконец, в-третьих, знание получило название, иначе говоря, оноотлилось в *слове*.

На этих рассуждениях Песталоцци строит методику *элементарного, т. е. начального преподавания*. Обучение слову, форме и числу логично подводитего к мысли о необходимости учителю начальной школы заниматься, прежде всего, родным языком, чистописанием, рисованием и арифметикой.

Песталоцци даёт методику этих предметов, основанную на принципе наглядности. Основные методические приемы обучения грамоте, счёту и письму, как они изложены у И. Г. Песталоцци, стали в настоящее время достоянием мировой педагогики. Именно у Песталоцци начальное обучение впервые получило научное обоснование, а его самого, несомненно, можно считать основоположником начального образования [43, с. 302].

Гениальный педагог-гуманист И. Г. Песталоцци расширил содержание начального образования за счёт включения в него рисования, пения и гимнастики, сведений из географии, природоведения, а

также элементов геометрии. До него этих дисциплин в начальной школе просто не было.

И. Г. Песталоцци был одним из первых педагогов, всерьёз озаботившимся проблемой профориентации. (Конечно, само понятие «профориентация», как мы уже указывали, возникло много позднее.) Он выдвинул требование специального «элементарного образования для индустрии». Это образование должно было помочь молодёжи овладеть основными приёмами и общей культурой труда. Для этого он рекомендовал «специальную гимнастику, готовящую к индустрии», которая должна была строиться на основе «элементарной гимнастики». Последние годы жизни педагога принесли ему много огорчений: онпотерял единственного сына Якоба; его помощники в Ивердоне перессорились, а сам Песталоцци вынужден был покинуть основанное им учебное заведение. Нравственное страдание приносила ему мысль о том, что он всю жизнь стремился оказывать помощь детям бедняков, а в Ивердоне, ставшем известной на всю Европу школой,он был вынужден принимать на учёбу прежде всего детей богачей, на средства которых фактически и содержалась школа.

Вскоре после отъезда из Ивердона, 17 февраля 1827 г., он умер в больнице города Бругга. На памятнике Песталоцци, установленном в Ивердоне в 1890 г., выбиты слова, которые были девизом всей его жизни: «Всё для других, ничего для себя». За прошедшие после его смерти два столетия значимость педагогического наследия и личности самого швейцарского просветителя никогда не вызывала сомнения.

Ведущие отечественные историки педагогики неизменно относили его к крупнейшим представителям демократической педагогической мысли; называли замечательным педагогом-практиком, отдавшим всю свою жизнь и все силы воспитанию детей трудящихся. В то же время, главные открытия Иоганна Генриха Песталоцци ожидала непростая судьба, в том числе и в советском (российском) образовании. Возьмём хотя бы его идею соединения учёбы с производительным трудом. Казалось бы, в первые послеоктябрьские десятилетия она единодушно воспринималась как магистральный путь советского воспитания, причём не только в опыте *специальных* учреждений (А. С. Макаренко, М. С. Погребинский, П. В. Поталак и др.) [89, с. 120], но и в рамках единой *трудовой* школы. На эту же идею «работали» все советские школьные реформы, особенно последние по времени (1958, 1984). Еще сравнительно недавно едва ли не каждая советская школа стремилась к воплощению в жизнь идеи детского

развивающего производительного труда. Повсеместно на селе создавались ученические производственные бригады, отряды молодых животноводов, работали кружки юных овцеводов, кролиководов и т. п. Городские школы нередко становились «цехами» местных заводов. В учебно-производственных комбинатах проходили трудовую практику едва ли не все школьники [89, с. 120].

Увы, приходится с сожалением признать, что ныне всё это осталось в прошлом и современная отечественная школа далека от идеалов, некогда провозглашенных Песталоцци и Макаренко. Остаётся лишь надеяться на то, что на новом витке развития российское образование сумеет отыскать возможности для плодотворного использования прогрессивного наследия великих педагогов прошлого, таких, каким был великий педагог-гуманист Иоганн Генрих Песталоцци.

II.V. Традиция гуманизма в деятельности школ взаимного обучения в Британской империи

В XIX в. школы взаимного обучения, или, как их ещё называли, белл-ланкастерские школы, были важной составной частью образования в ряде стран Европы. Поэтому создатели этой формы обучения заслуживают включения в почётный список великих педагогов-гуманистов. Эндрю Белл родился 27 марта 1753 г. в Сент-Эндрю; образование получил в университете этого же шотландского городка. С 1789 г. он заведовал приютом для сирот военнослужащих близ г. Мадраса в Индии. В 1791 г. в связи с острой нехваткой учителей он ввёл там систему *взаимного обучения*, тем самым положив начало системе обучения, которая вошла в историю педагогики и образования как белл-ланкастерская система, названная так по имени её авторов, действовавших, между прочим, независимо друг от друга. Более того, они даже не были знакомы друг с другом.

Элементы своей школы Белл заимствовал из практики работы индийской школы. Вернувшись в Англию в 1797 г., он изложил свою «систему», при которой дети в школе и в семье могут обучать друг друга под руководством учителя или родителя. С 1804 г. начали открываться школы, работавшие по системе Белла. Главной целью работы своих школ Белл считал распространениевлияния англиканской церкви, поэтому в его школы дети, исповедовавшие другую религию, не допускались. В этом было основное отличие его системы от школ Ланкастера. В 1811 г. сторонники Белла организовали «Национальное

общество развития образования для бедных в принципах господствующей церкви», которое на протяжении почти всего XIX в. руководило большей частью начальных школ Великобритании. В Вестминстере открылась образцовая центральная школа взаимного обучения.

В 1816 г. Белл встречался с Песталоцци, однако не воспринял его прогрессивных идей. В 1812 и 1827 гг. Белл издал два руководства для школ взаимного обучения. Своё состояние он завещал шотландским школам взаимного обучения. Его система получила развитие также в Ирландии и Канаде. Скончался он в английском городе Челтнем 27 января 1832 г., похоронен в Вестминстерском аббатстве.

Джозеф Ланкастер родился 25 ноября 1778 г. в Лондоне. В молодости он примкнул к квакерскому движению. Это движение зародилось в середине XVII в. в графстве Ланкашир, Англия. Его членов называли квакерами (от англ. *quake* – трепетать), потому что они призывали «трепетать перед Господом». В 1798 г. Ланкастер открыл бесплатную школу, где стал учить младших учеников с помощью старших и более подготовленных детей. В 1803 г. он обобщил свой опыт «дешёвой школы» в сочинении «Усовершенствование обучения…». В работе «Британская система обучения» (1810) он развил идею взаимного обучения.

Система Ланкастера, которую он изобрёл независимо от Э. Белла, отличалась подробной регламентацией занятий, применением системы наказаний и поощрений. В его школах учились чтению, письму, счёту и рукоделию. Религиозное обучение не играло значительной роли, как это имело место в школах Белла; сюда принимались дети любого вероисповедания. Для поддержки основанных им школ в 1808 г. было учреждено Королевское ланкастерское общество, которое способствовало развитию этого типа школ в разных странах, в том числе и в России. В 1809 г. Ланкастер организовал центральную школу взаимного обучения в Лондоне. С 1812 г. он попытался внедрить свою систему в среднюю школу, но потерпел неудачу. В 1818 г. он уехал в Америку, где продолжил свою работу. Скончался Джозеф Ланкастер в Нью-Йорке 24 октября 1838 г.

Методика обучения в соответствии с белл-ланкастерской системой выглядела крайне стандартизированной и была основана на механическом заучивании материала. Учебный процесс был организован следующим образом. В утренние часы учитель излагал учебный материал и методические указания так называемым мониторам (старостам) – обычно их было человек десять. Во второй половине дня

эти мониторы передавали полученные знания остальным ученикам. Сторонники развивающего обучения и открытия передовых школ выступали противниками таких школ. Но и они не могли не признать того факта, что ученики в этих школах быстрее, чем в обычной школе, овладевали навыками письма и счёта [86, с.77].

Свою «лепту» в критику белл-ланкастерских школ внесла Н. К. Крупская, отметившая с насмешкой в работе «Народное образование и демократия», что ученики, знавшие три буквы, учили тех, кто знал две буквы, а те, кто знал две буквы, учили тех, кто не знал ни одной. При этом она никогда не была ни в одной подобной школе и своё мнение высказывала, основываясь на собственном представлении о том, как это могло быть. Конечно, в действительности всё было совсем не так, как описывала Крупская; дисциплина и порядок в школах были на высоте, также как и стремление учителей обучить как возможно большее количество детей, вырвать их из плена неграмотности.

Разумеется, надо признать, что школы взаимного обучения были вынужденной мерой; они не могли дать глубоких знаний; да такая задача перед ними и не ставилась. Социальные условия, в которых работали эти школы, были такими, что школы взаимного обучения воспринимались как нечто ценное для тех детей, для которых они открывались. Поэтому школы взаимного обучения хотя нередко и были вынужденной, но при этом очень важной мерой, а их создатели вполне могут считаться выдающимися педагогами-гуманистами.

II.VI. Традиция гуманизма в германской педагогике конца XVIII – первой половины XIX в.

В последние десятилетия XVIII в. под влиянием некоторого экономического подъема и революционного движения во Франции в идеологической жизни Германии начался подъём, известный под названием периода «бури и натиска». Литература, философия и искусство стремились разбить феодальные путы, сковывавшие жизнь. В литературе блистали великие писатели Гёте, Лессинг, Шиллер, в философии – Кант и Фихте. Они выдвинули в своих произведениях идеи развития и гуманизма, что знаменовало собой новый шаг в движении общественной мысли в сравнении с французскими философами-материалистами. Ценность человеческой личности, которая раньше подавлялась феодализмом, идея всестороннего развития, увлече-

ние классической древностью становятся лозунгами общественной жизни. В итоге развивается *неогуманистическое движение*. Особенности этого движения мы покажем на примере деятельности выдающегося немецкого педагога-гуманиста Иоганна-Кристофа Фридриха Гутс-Мутса.

Гутс-Мутс вошёл в историю педагогики как создатель системы физического воспитания детей. Сама фамилия педагога, Гутс-Мутс, и это не псевдоним, может быть переведена как «доброе здравие».

До Гутс-Мутса этой стороне образования детей – физкультурно-оздоровительной подготовке – как-то не уделялось особого внимания, причём не только в германских государствах, но и в других странах Европы. То обстоятельство, что именно во многом благодаря ему физическое воспитание стало полноценной частью образовательного процесса в школе и других учебных заведениях, является выдающейся заслугой немецкого педагога, причём именно как педагога-гуманиста.

При этом Гутс-Мутс далеко не так широко известен, как он того заслуживает. В этом есть определённая несправедливость. Советские историки педагогики во второй половине XX в. практически не писали о нём. В значительной степени это объясняется своего рода негласной политической установкой не возвеличивать достижения немецкой (немецкоязычной) педагогики, что было вызвано негативным отношением ко всему немецкому в послевоенный период. Разумеется, имена выдающихся гуманистов Дистервега и Песталоцци было невозможно замолчать. А вот о Гербарте и Ратке писали в основном в критическом ключе, Кершенштейнер и Лай представали в работах советских авторов в качестве апологетов буржуазного строя; Фрёбельи Гутс-Мутс стали вообще «фигурами умолчания». Но, подчеркнём, речь идёт об отечественной истории педагогики последних семи-восьми десятилетий. В данном разделе нашей работы мы стремимся представить адекватную характеристику Гутс-Мутса как выдающегося педагога-гуманиста и тем самым в какой-то степени восстановить допущенную в отношении его несправедливость.

Гутс-Мутс родился 9 августа 1759 г. в Кведлинбурге в семье кожевенника. Он получил образование в университете г. Галле. Ведущим среди новых учебных заведений того времени считался Публичный институт воспитания в небольшом городке Шнепфенталь, расположенном неподалеку от города Гота, в Тюрингии. Институт был основан в 1784 г., и возглавлял его известный сторонник филантропического движения Х. Г. Зальцман. Гутс-Мутс преподавал в этой фи-

лантропине гимнастику, плавание, географию и технологию на протяжении 54 лет (!), в 1785–1839 гг. [86, с. 78].

В Шнепфентале при входе в школу ему установлен памятник. Отдавая должное его деятельности в воспитании подрастающего поколения, благодарные земляки установили памятник также на центральной площади Кведлинбурга, а сама площадь в 2009 г. была названа его именем. В Лейпциге, одном из самых спортивных городов Германии, именем Гутс-Мутса в 1894 г. была названа улица.

В Шнепфентале впервые в практике общеобразовательной школы Гутс-Мутс ввёл систематические общеукрепляющие и развивающие физические упражнения, а именно обязательную зарядку перед началом учебных занятий, ежедневные уроки гимнастики на свежем воздухе и подвижные игры. Он обосновал необходимость физического воспитания и разработал его методику, в которой использовал сведения о закаливании и укреплении организма юношей, существовавшие в традиционных народных играх и состязаниях.

Гутс-Мутс разработал классификацию спортивных игр, предложил комплекс гимнастических снарядов. Занятия гимнастикой он считал важным средством усиления воспитывающего характера обучения в школея, а также мерой, противодействующей ослаблению здоровья из-за использования детского труда на мануфактурах и фабриках. Гутс-Мутс стал автором первого в истории методического пособия в области физкультуры и спорта – «Гимнастика для юношества» (1793). Поэтому его с полным основанием можно считать основоположником физической культуры и спорта.

В понятие «гимнастика» он включил важнейшие с точки зрения педагогики физические упражнения, причём не только те, что в настоящее время относят к гимнастике как виду спорта; он трактовал понятие «гимнастика» расширительно, в значении «физическая культура».

Педагог-гуманист Гутс-Мутс стремился с помощью своей системы развивать у детей не только физическую силу, выносливость и ловкость, но и моральные качества: мужество, упорство в достижении цели и силу воли. Он считал, что гимнастическим упражнениям надо обязательно обучать студентов высших учебных заведений и будущих учителей. Во многом благодаря его усилиям гимнастика стала считаться своего рода фундаментом национальной системы физического воспитания немецкого народа.

Как обязательные для каждого юноши Гутс-Мутс определил следующий набор упражнений: плавание, прыжки в длину, в высоту,

в глубину и с шестом, спортивная ходьба и бег с препятствиями, метания различных предметов, лазания, перелезание через препятствия, упражнения в равновесии (ходьба по бревну ипо натянутому на горизонтальной поверхности канату), переноска тяжестей на скорость, маршевые броски с выполнением по ходу движения специальных военизированных упражнений. Обучение проводилось наглядным методом. При этом педагог-гуманист стремился использовать соревновательный метод. Он неизменно добивался, как он выражался, гимнастического стиля исполнения упражнений, под которым Гутс-Мутс подразумевал особенную плавность и выразительность всех физкультурно-спортивных движений.

В своей практической деятельности Гутс-Мутс не применял фехтование и верховую езду – эти занятия он считал принадлежностью высшего общества и чересчур дорогим удовольствием для массовых занятий. В то же время он использовалв учебном процессе элементы вольтижировки (от фр. voltiger – порхать). Это такая дисциплина конного спорта, в которой пара или группа спортсменов выполняют программы, состоящие из гимнастических и акробатических упражнений на лошади. Сейчас такие упражнения можно увидеть в цирке. Конечно, занятия по вольтижировке в силу небольшого количества специально подготовленных лошадей проводились в ограниченных объёмах и в облегчённых условиях. Он создал, позаимствовав кое-что из рыцарских приёмов, новый комплекс упражнений на лошади, который получил у него название «балансировка».

Педагог-гуманист стремился к тому, чтобы использовать природно-климатический фактор. В тёплое время года его воспитанники много плавали в водоёмах. Гутс-Мутс был инициатором создания специальных мест для обучения плаванию, а именно открытых бассейнов. Благодаря ему такие бассейны получили распространение по всей Германии, а затем они стали создаваться и в других странах. Зимой вместе с детьми Гутс-Мутс заливал каток и обучал их катанию на коньках.

Он также придумал специальные спортивные снаряды. Так, для прыжков в высоту он использовал подвижную планку и шест. Для разминки рук применял снаряд, представлявший из себя жердь, закреплённую на двух столбах. В его систему физического обучения также входили бег, метание, борьба и подвижные народные игры. Играми, считал Гутс-Мутс, необходимо заполнять свободное время учащихся, попутно развивая их физические и духовные качества.

Гутс-Мутс написал специальное руководство под названием «Игры для упражнения и сохранения тела и духа юношества» (Шнепфенталь, 1802), которое можно считать первым в истории педагогическим руководством по физической культуре. Автор описывает здесь ряд древнегреческих игр, а также игры итальянского, французского, английского и германского народов. Среди них – итальянская игра в мяч «джиуоко», английские игры (бейсбол, крикет, гольф), французская игра «мэй», русские зимние игры, старинные немецкие игры в мяч, а также кегли, игры с обручем, катание на санках и коньках. Помимо описания игр Гутс-Мутс поместил в книге также рисунки игровых площадок, ракеток, бит, мячей, саней, коньков.

В отличие от своих предшественников, Гутс-Мутс дал чёткое разграничение гимнастики и физического труда. Различие в этих схожих процессах он видел в их внутренней сущности. Он также обращал внимание на физическое развитие различных профессиональных слоёв общества Германии того времени. Он разделил рабочих на три группы: первая группа – это крестьяне и чернорабочие; вторая группа – это ремесленники, работающие на свежем воздухе; наконец, третья группа – это все те, кто выполняет малоподвижную работу в закрытых помещениях. Для каждой из групп им были разработаны комплексы физических упражнений.

Гутс-Мутс писал, что правильнее было бы вместо сидячего отдыха (карты, домино, чтение романов) занять тело подвижной игрой, для того чтобы она могла служить поддержкой интеллекту человека в его более высоких, соответствующих его обязанностям занятиях. Телу человека он приписывал две функции. Первая из них заключалась в правильном восприятии внешних впечатлений и передаче их разуму и потому называлась «учителем разума». Вторая функция заключалась в восприятии приказаний разума и в выполнении их во внешнем мире; она называлась автором «слугой разума». «Разрушьте корни самого здорового растения, – писал Гутс-Мутс, – и вы увидите, как поникнет и увянет его вершина. Поистине очень многие важные свойства нашего духа коренятся в нашем теле; их вершина, венчающая наше духовное существо, увянет, если мы запустим почву этих прекрасных растений и тем разрушим их корни» [86, с. 81].

Для тренировки «корней разума», т. е. тела, необходима гимнастика, справедливо считал Гутс-Мутс. В конце книги «Гимнастика для юношества» автором давались некоторые методические указания в отношении учёта особенностей пола ивозраста занимающихся, а также их сословия.

В его трудах «Гимнастика для юношества» (1804) и «Гимнастическое руководство для сынов отечества» (1817) есть подробное описание спортивных площадок и беговых дорожек, для которых он вводит древнегреческое название «стадион». Именно с лёгкой руки Гутса-Мутса в обиход вошло это слово.

Гутс-Мутс широко применял различные снаряды для лазанья, каменные и железные шары, диски для метания. Многие упражнения выполнялись по команде всей группой. Большое значение придавалось гимнастическим играм и строевым упражнениям.

В начале XIX в., в условиях ожидавшейся агрессии наполеоновской армии, возникла необходимость создания гимнастики, приспособленной для военно-физической подготовки населения. Эту задачу Гутс-Мутс попытался решить во втором издании «Гимнастики для юношества» (1804). Содержание пособия было существенно изменено по сравнению с его первым изданием. В книгу была внесена специальная глава с описанием военно-гимнастических упражнений, а весь остальной материал был переработан в духе удовлетворения потребностей юнкерства.

Народные праздники трактуются педагогом-гуманистом как одно из средств объединения народа вокруг короля. Предлагая удельным князьям организовывать национальные праздники с гимнастическими играми, Гутс-Мутс пишет: «В них видно что-то великое, возвышающее чувства; они так сильно влияют на национальный дух, что ими можно развивать народ, внушать ему патриотизм, повышать его восприимчивость к добродетели и правдивости и распространять известную степень благородства даже в низших слоях общества, почему я и признаю их за главное воспитательное средство целой нации» [86, с. 82].

Особого внимания заслуживает тот факт, что Гутс-Мутс стремился соединить воспитание с производительным трудом. Поэтому «ручной труд» он включал в свою систему как третью разновидность педагогических физических упражнений наряду с гимнастикой и играми. Книга явилась не только основополагающим трудом в области физического воспитания, но и вошла в золотой фонд педагогической науки в целом. В основе книги лежит личный опыт автора, результаты его работы с многочисленными литературными источниками. По сути дела, это первое систематизированное методическое пособие по вопросам физического воспитания в школе.

По книгам Гутса-Мутса преподавали гимнастику во всех германских государствах; они также использовались в качестве официальных

учебных пособий в школах Дании, Швейцарии, Англии и Голландии. «Гимнастика для юношества» была издана в ГДР в 1957 г. [139]. Помимо названных пособий, Гутс-Мутс опубликовал руководство по плаванию под названием «Самоучитель искусства плавания» (1798). Им было написано также «Гимнастическое руководство для сынов отечества» (1817) и ряд других пособий.

В научно-методическом плане он занимался также вопросами преподавания географии, составил школьный учебник и пособие для учителей. Все эти книги были переведены на многие европейские языки и способствовали распространению физической культуры, спорта и географии в школах Европы.

Идеи Гутса-Мутса легли в основу немецкого *турнена* и шведской системы гимнастики. Как вид спорта гимнастика утвердилась уже на I Олимпийских играх в Афинах (1896). Несомненно, в этом была заслуга и Гутса-Мутса.

Его научное творчество и неустанная многолетняя практическая деятельность явились серьёзным вкладом в создание и развитие массового физкультурного движения в Германиии во всём мире, способствовали гуманизации образования в целом.

Всё выше изложенное позволяет с полным основанием прийти к выводу о том, что Гутс-Мутс был поистине выдающимся педагогом-гуманистом. Его идеи получили своё плодотворное развитие в последующие века. На них во многом опирается и современная система физического воспитания. Умер выдающийся педагог-гуманист Гутс-Мутс 21 мая 1839 г. в г. Ибенхайн.

II.VII. Гуманизм и консерватизм педагогических воззрений Иоганна Фридриха Гербарта

Немецкий педагог, психолог и философ И.Ф. Гербарт родился в Ольденбурге (Восточная Пруссия) 4 мая 1776 г. в зажиточной бюргерской семье. Образование он получил в Йенском университете (1794–1797), где, в частности, прослушал курс лекций Й. Г. Фихте. Не окончив полного курса обучения в Йене, он в 1797–1800 гг. работал домашним учителем в г. Интерлакен (Швейцария). В эти годы Гербарт познакомился с реформатором системы образования И. Г. Песталоцци, побывал в его воспитательном учреждении, но в целом остался равнодушен к гуманистической составляющей педагогического творчества швейцарского педагога. В 1800–1802 гг. Гербарт

продолжил своё университетское образование в Гёттингене, где уже в 1802–1803 гг. стал читать лекции по философии. В 1805 г. Гербарт назначается экстраординарным профессором Гёттингенского университета.

В 1808 г. по рекомендации Александра фон Гумбольдта он занял кафедру педагогики и философии в Кёнигсберге, которой некогда руководил сам Иммануил Кант. В Кёнигсберге Гербарт работал по 1833 г., затем вернулся в Гёттинген, где и скончался 14 августа 1841 г. В Кёнигсбергском университете он основал первый в мире педагогический семинар с опытной школой. Его важнейшие труды посвящены исследованиям, проводившимся им в трёх научных дисциплинах: философия, психология и педагогика.

Назовём важнейшие из них: «Главные пункты метафизики» (1806), «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816, русский перевод в 1875), «Идея Песталоцци об алфавите восприятия» (1802), «Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике» (тт. 1–2, 1824–1825), «Общая метафизика с началом философского учения о природе» (1828–1829), «Очерк лекций по педагогике» (1835). Многочисленные труды Гербарта были опубликованы в 12-томном собрании сочинений (1850).

И. Ф. Гербарт был сторонником ассоциативной психологии. По Гербарту, мир состоит из неизменных и простейших сущностей («реалов»), которые вступают в различные связи, создавая *только впечатление*, что мир изменяется. В действительности же мир неизменен; причём неизменны как его природная («натуральная») составляющая, так и социальная. А это означает, что всякая общественная деятельность, направленная на изменение социального строя, обречена на провал. Даже если она и достигает успеха, рано или поздно всё возвращается на круги своя.

Согласно Гербарту, новый учебный материал следует преподносить таким образом, чтобы ученик ясно видел его связь с уже известными ему знаниями. Поэтому он выдвинул последовательность учебного процесса в виде так называемых четырёх ступеней обучения: ясность (презентация нового материала), ассоциация (установление связи между старым и новым материалом), система (обобщение новых знаний), метод (их применение). При этом две ступени направлены на «углубление» учебного материала, а две другие – на его «осмысление» [86, с. 89].

Гербарт определил три, как ему казалось, универсальных метода обучения: описательный, аналитический и синтетический, которые следовало использовать в совокупности. Но главенствующая роль отдавалась им аналитическому методу. Он стремился к поиску фундаментальных условий эффективности учебно-воспитательного процесса; отвергал крайности эмпирической и философской педагогики, представители которых исходили либо из фактов, либо из философии.

Гербарт настаивал на суверенности педагогической науки. Для этого необходимо, считал он, педагогике разработать свои собственные понятия, стать центром отдельной области мышления, а не быть на задворках других наук. Гербарт первым подчеркнул двоякий характер педагогики – как научной отрасли и как вида искусства. В то же время педагогика, по Гербарту,самостоятельная наука. Она опирается на так называемую практическую философию, состоящую из этики и психологии. Этика намечает педагогические цели, а психология – способы их осуществления.

Центральный тезис рассуждений Гербарта, – формирование нравственного человека, гармоническое развитие всех его способностей. Путидостижения этой цели: управление, обучение и нравственное воспитание. В управлении Гербарт предлагает действовать как кнутом, так и пряником. Диапазон приёмов, по Гербарту, включает учёт индивидуальности воспитанника, опору на доброе в душе ребёнка, включение в деятельность, но в то же времяон считает необходимым использовать приказ, запрет, надзор, угрозу, наказание.

Важной задачей управления является «подавление дикой резвости ребёнка», которая, как отмечал Гербарт, «кидает его из стороны в сторону» и «являет собой принцип беспорядка», нарушает установленные взрослыми порядки и подвергает «будущую личность ребёнка опасностям всякого рода». Эта дикость должна быть подавлена. Разумное подавление, по Гербарту, достигается *силой*, которая должна быть достаточно большой и проявляться довольно часто с тем, чтобы добиться полного успеха. Увы, констатирует педагог, далеко не у всякого ребёнка удаётся подавить *дикую резвость*, а это приводит к тому, что во взрослом возрасте такие люди становятся опасными для общества. В этом, на взгляд Гербарта, гнездятся причины сохранения преступности.

Гербарт считал бессмысленным как обучение, не сопровождающееся (нравственным) воспитанием, так и воспитание без обучения. Эта чрезвычайно важная мысль фактически обусловила появление

сначала самой идеи *воспитывающего обучения*, а впоследствии и самого этого направления в педагогической науке.

Важнейшей заслугой Гербарта явилось и то, что он *фактически узаконил педагогику и психологию как две самостоятельные науки.* Он *первым* начал читать систематические курсы этих наук в университете и написал *первые учебники* по этим научным дисциплинам. Именно Гербарт составил эти свои учебники таким совершенным образом, что последующие поколения учёных, вплоть донастоящего времени, лишь дополняют их чем-то своим, чаще всего не вполне существенным.

Приведение системы обучения и её организация в соответствии с современными для времени Гербарта требованиями оказались столь плодотворными, что, по существу, всё это сохранилось практически в неизменном виде вплоть до настоящего времени.

Несмотря на огромный вклад Гербарта в науку, в советской педагогической литературе его достижения подвергались постоянной критике и явной недооценке. Всячески подчёркивались и выпячивались действительно консервативные предложения и идеи учёного, например, требование введения в учебных заведениях «кондуита», то есть специального журнала, заводимого на каждого ученика, в котором бы записывались все «прегрешения» ребёнка, начиная с первого года обучения в школе. Эта идея была, кстати, реализована, причём не только в германских государствах, но и в гимназиях царской России [3].

Однако внимательное изучение наследия Гербарта позволяет прийти к выводу о том, что он вовсе не был тем «педагогическим пугалом», которым его стремились представить некоторые отечественные историки советского периода. Если проводить аналогию с медициной, Гербарт был своего рода хирургом от педагогики. Он вполне мог бы отнести к себе известное выражение: «Чтоб добрым быть, нужна мне беспощадность».

Несомненно, проявляющиеся в работах Гербарта консервативно-охранительские тенденции, симпатии к нему со стороны богатого немецкого бюргерства и монархических кругов России не должны затмевать того очевидного факта, что до настоящего времени учебный процесс в школе осуществляется, по существу, в соответствии с гербартианским подходом к его организации. В зарубежных учебниках он так и называется – *гербартианской моделью обучения* [53, с. 44].

Плоха или хороша эта модель, и в чём состоят её сильные и слабые стороны, – это один вопрос. Но факт остаётся фактом: за про-

шедшие после смерти Гербарта почти двести лет мировая педагогика пока что ничего лучшего не придумала. Многочисленные попытки педагогов создать что-то кардинально новое в организации обучения (метод проектов, дальтон-план, бригадно-лабораторный метод и пр.) неизменно либо заканчиваются провалом, либо демонстрируют ограниченность возможностей применения новозаводимых «на злобу дня» так называемых *современных* подходов.

Гуманизм Гербарта, таким образом, был, разумеется, не тотальным и всеохватывающим, как это имело место в творчестве Дистервега, Песталоцци или Фрёбеля; он носил, если можно так выразиться, «выборочный характер». Но всё то хорошее, что было сделано Гербартом, служит имплементации гуманистических устремлений учительства и по сегодняшний день.

II.VIII. Возникновение традиции гуманизма в сфере дошкольного образования

На долю выдающегося немецкого педагога-гуманиста Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля выпала честь стать основоположником дошкольного образования. До него к образованию маленьких детей относились как-то не очень серьёзно, как к какой-то второстепенной задаче, до которой ещё, может быть, не скоро «дойдут руки». Главное внимание всегда уделялось школьному или послешкольному образованию. Именно Фрёбель не только заложил научные основы дошкольного образования, но и на практике реализовал свои теоретические идеи. И в этом его особая заслуга. Если же к вышесказанному добавить то, что само имя Фрёбеля, наряду с именами Корчака (Сухомлинского, Брайля…), является символом сострадательной любви по отношению прежде всего именнок обездоленным детям, то не приходится сомневаться в том, что самые различные аспекты гуманизма сосредоточились в личности, а также в теоретической и практической педагогической деятельности этого выдающегося педагога-гуманиста.

Поскольку жизнь и труды Фрёбеля фактически игнорировались отечественной историей образования на протяжении многих лет по причинам, изложенным выше, автор данной монографии счёл необходимым ознакомить читателей с теми фактами биографии этого замечательного учителя-гуманиста, которые практически неизвестны современному поколению российских педагогов.

Фридрих Фрёбель родился 21 апреля 1782 г. в семье приходского пастора в деревне Обервейсбах (княжество Шварцбург-Рудольштадт). В его родной деревне была только начальная школа для девочек, которую некоторое время он и посещал. Фактически его первым учителем был отец. В 1792 г. Фридриха взял к себе брат его матери Гофман, служивший суперинтендантом в г. Штадтильм. Здесь мальчик посещал школу. Особенно он любил Закон Божий и математику, а вот обучение латинскому языку, пению и игре на рояле давались ему с трудом [78, с. 93].

В 15 лет было решено направить способного мальчика на выучку к грамотею-лесничему, жившему в селении Нейхаус, близ Реннштига в Тюрингском лесу, в доме которого имелись сочинения по математике, ботанике и другим наукам. Здесь он провёл более двух лет и в итоге утвердился в решении продолжить образование.

Фридриху помог случай. Отец поручил ему передать деньги для Трауготта, старшего брат Фридриха. Тот был студентом Йенского университета. Студенческая атмосфера захватила Фридриха, и он, вместо того чтобы незамедлительно отправляться обратно, остался в Йене на несколько дней. Оживлённая умственная деятельность, студенческие диспуты очень понравились Фридриху, и он попросил у отца разрешения остаться в университете. Он поступил на курс топографического черчения, а затем стал студентом факультета камеральных наук. Слушал лекции по математике, минералогии, ботанике, физике, химии, камеральным наукам, лесоводству, архитектуре и проявлял огромное рвение в учёбе, что нашло своё проявление в том, что общество естествоиспытателей приняло его в свои члены. Увы, ввиду отсутствия средств для продолжения обучения в начале 1801 г. он, с разбитым сердцем и в подавленном состоянии, был вынужден вернуться в отцовский дом. Здесь он продолжил самообразовательную работу.

Отец считал его занятия бесполезными, но старший брат Кристоф, ненадолго приезжавший в гости к отцу, поддерживал Фридриха в этих устремлениях. В ноябре 1801 г. отец отправил Фридриха с целью практического изучения сельского хозяйства в г. Гильдбургхаузен; там у их родственников было имение. После смерти отца в феврале 1802 г. Ф. Фрёбель навсегда покинул родной дом.

Он устроился делопроизводителем в лесничество близ г. Бамберга; спустя год переехал в этот город, где поступил на должность землемера и картографа. Затем он поступил на службу счетоводом в

имение фон-Фельдерндорфа, близ г. Байройта, потом секретарём помещика фон-Девиц в Гросс-Мильхове, неподалеку от г. Мекленбурга. Эти занятия не удовлетворяли Фрёбеля, не оставлявшего мечту о продолжении изучения математики и архитектуры с тем, чтобы в дальнейшем стать архитектором.

Исполнению этого намерения способствовало теперь то обстоятельство, что его дядя Гофман скончался и при этом не обошёл Фридриха в своём завещании. Однако по совету своего друга – домашнего учителя, с которым он познакомился в период работы делопроизводителем, в конце июня 1805 г. Фрёбель прибыл во Франкфурт-на-Майне, где его представили старшему учителю, то есть директору, недавно основанной образцовой школы Г. А. Грунеру, являвшемуся последователем И. Г. Песталоцци.

Грунер даже написал книгу о методах работы своего кумира под названием «Письма из Бургдорфа». Он предложил Фрёбелю место учителя, но тот колебался: хотелось продолжить учебу в университете. Однако его выбор решает неприятное обстоятельство: у Фрёбеля крадут все деньги, и теперь предложение занять должность учителя становится выходом из затруднительного материального положения.

Он поступает учителем в школу Грунера и работает в ней в 1805–1807 гг. Рассказы директора Грунера о своём замечательном наставнике Песталоцци вызывали у юного учителя Фрёбеля неподдельный интерес и стремление лично познакомиться с Песталоцци и методами его работы. В августе 1805 г. с рекомендациями Грунера он едет в Ивердон, где проводит две недели. Увиденное производит на молодого педагога неоднозначное впечатление. Однако притягательность личности Песталоцци побуждает Фрёбеля к принятию решения когда-нибудь вернуться сюда снова с тем, чтобы поработать вместе с великим педагогом.

По возвращении во Франкфурт-на-Майне Фрёбель узнаёт, что он утверждён учителем. Ему поручается разработка учебного плана школы, в которой тогда было пять классов для мальчиков и три класса для девочек, всего двести учащихся. Этот план использовался длительное время и зарекомендовал себя с положительной стороны, хотя и требовал от учителей серьёзной подготовки. Сам Фрёбель преподавал математику, географию, немецкий язык и рисование. Он впервые ввёл преподавание отечествоведения. Первые же экзамены дали блестящие результаты, его классы стали рассматриваться как образцовые. Работа в школе предопределила его интерес к педагогике. Следующие четыре

года жизни он посвятил работе в качестве домашнего воспитателя трёх детей барона фон-Хольцхаузена. В работе с детьми он практиковал игры в саду, занятия с бумагой, картоном и древесиной.

Однако он чувствовал, что для безупречного выполнения обязанностей воспитателя ему не хватает опыта. Поэтому Фрёбельвыпросил у барона разрешение отправиться вместе со своими воспитанниками на длительное время к Песталоцци, с тем чтобы в дальнейшем использовать в воспитательных целях опыт работы школы великого швейцарского педагога. Он убеждал своего патрона, что обучение детей на дому не позволит в полной мере развиться их способностям. Незадолго до этого, в 1805 г., Песталоцци перевёл свой «институт», состоявший из средней школы и учебного заведения по подготовке учителей, из г. Бургдорфа во французскую часть Швейцарии – в г. Ивердон, где ему был предоставлен для размещения его учреждений целый старинный замок. «Институт» Песталоцци получил большую известность; его посещали высокопоставленные особы. В нём училось немало детей аристократов. Последнее обстоятельство убедило барона, и он дал согласие на столь необычную «командировку», которая продлилась ни много ни мало три года.

Ф. Фрёбель поселился вместе с мальчиками по соседству с учебным заведением И. Г. Песталоцци и был с ним фактически неразлучен. Его воспитанники участвовали на равных с другими учащимися в жизни института. Всё это время молодой педагог изучал сильные и слабые стороны деятельности учебного заведения.

Лучшими воспитательными приёмами, которые Фрёбель наблюдал в Ивердоне, были, например, игры мальчиков на открытом воздухе. В этих играх он увидел основу воспитания моральных качеств воспитанников, превосходное укрепляющее средство.

Впоследствии он вспоминал, что практическая деятельность Песталоцци и обаяние личности великого педагога «увлекали, ободряли и побуждали к созданию высшей, благородной жизни, но в то же времяне направляли определённым и ясным путем к достижению этого, не указывали средства к осуществлению этой цели; эти пути и средства каждый педагог должен был отыскивать самостоятельно, исходя из конкретных обстоятельств. Каждый был в приподнятом состоянии, но не получал полного удовлетворения, так как положение дела вело всегда к большому разделению, разъединению, но вовсе не к единству» [107, с. 12–13].

Возвратившись во Франкфурт-на-Майне, Ф. Фрёбель в течение одного года выполнял обязанности воспитателя. В последних числах

июня 1811 г. он отправился в Гёттингенский университет для получения высшего образования, которого ему так не хватало. Принятию такого решения способствовало то обстоятельство, что после смерти сестры его матери он опять получил наследство. За год им были пройдены курсы физики, химии, минералогии и всеобщей естественной истории. Изучение природы представлялось ему основным, краеугольным камнем науки [107, с. 14].

Следующий учебный год он провёл в Берлинском университете, где под руководством профессора Вейса изучал минералогию, кристаллографию и геогнозию, а также углубил знания в области физики. Здесь сложилось его мировоззрение под влиянием классиков немецкой философии Ф. Шеллинга, И. Фихте, Г. В. Гегеля.

Годы учёбы Фрёбеля были временем тяжёлых испытаний для германских государств, по территории которых прошёл тяжёлый молох наполеоновской орды. Ф. Фрёбель не стоял в стороне от военных событий 1813 г.: живая впечатлительность и возвышенные, благородные чувства увлекли его в общий строй борцов против насилия и угнетения. Он поступил в корпус добровольцев под командованием генерала Лютцова и принимал участие в боевых действиях. Здесь, в армии, он познакомился с молодыми людьми, ставшими его единомышленниками, – Генрихом Лангеталем и Вильгельмом Миддендорфом. Они заключили союз, которому суждено было существовать вплоть до смерти Фрёбеля. Он предложил своим товарищам по оружию основать воспитательное учреждение. Всё свободное время они посвящали обсуждению этой идеи.

По окончании войны (1814) Фрёбель был назначен на почётную, хорошо оплачиваемую и не слишком обременительную должность инспектора минералогического музея в Берлине; егодрузья продолжили занятия в университете. Однако идея открытия воспитательного учреждения не покидала их; они не знали только, где и как осуществить её, с чего начать.

В дело вмешался трагический случай. Летом 1816 г. от лихорадки умер старший брат Ф. Фрёбеля Кристоф и оставил после себя дочь Доротею, а также трёх сыновей: Юлия, Карла и Теодора. В октябре Фридрих отправился к брату Христиану, который был владельцем небольшой ткацкой мануфактуры, жил достаточно зажиточно; у него были два сына – Фердинанд и Вильгельм, девяти и шести лет. Он убедил его отдать их на обучение вместе с детьми Кристофа.

В ноябре 1816 г. Фридрих вернулся домой, в княжество Шварцбург-Рудольштадт, где в деревне Грисгейм открыл своё первое воспи-

тательное учреждение под громким названием «Универсальный германский воспитательный институт». Учениками были пять его племянников. (В июне 1817 г. он перевёл его в соседнюю деревню Кейльгау, где его невестка купила небольшое крестьянское поместье.)

Фрёбель сообщил об открытии школы в Грисгейме своим берлинским друзьям. Миддендорф приехал незамедлительно. Попутно он заехал в г. Эрфурт и привёз с собой в качестве ещё одного учителя Христиана Лангеталя, младшего брата Г. Лангеталя, а вскоре к ним присоединился и сам Генрих Лангеталь. Открытие школ совпало с голодом в стране, и руководителю школы приходилось, прежде всего, заботиться о материальном обеспечении своих питомцев.

Педагоги-единомышленники хорошо дополняли друг друга. Г. Лангеталь обладал глубокими научными познаниями, был прекрасным педагогом, решительным и мужественным человеком. Очень скоро из Эрфурта и других мест он привёз в школу новых учеников. Мальчишек привлекали в нём умение организовать спортивные игры и музыкальные спевки. В. Миддендорф прекрасно знал классические языки; он увлекал детей рассказами из античной истории и о немецких императорах, но он не имел педагогических навыков, которыми, наряду с творческой одаренностью, в избытке обладал Фрёбель. Количество учеников к 1826 г. возросло до 50.

В 1818 г. Ф. Фрёбель женился на дочери члена военного совета, гофмейстера из Берлина Генриетте Вильгельмине,с которой познакомился во время учёбы в столице Пруссии. Вместе с ней приехала её воспитательница Эрнестина Криспина, которая вышла замуж за Г. Лангеталя. Жена Ф. Фрёбеля была образованная женщина; к делу воспитания она относилась с самопожертвованием, стойко переносила все тяготы, выпавшие на её долю. Она скончалась в 1839 г.

В 1820 г. брат Ф. Фрёбеля Христиан продал своё имение в Остероде и переселился в Кейльгау с женой и тремя дочерьми: Эмили, Элизой и Альбертиной, впоследствии вышедшей замуж за В. Миддендорфа. В 1828 г. учителем в школу поступил студент богословия из Дортмунда, племянник Миддендорфа Иоганн Барон; вскоре он женился на Эмили.

Фрёбель стремился к тому, чтобы объединить воспитательные силы коллектива в своего рода «объединённую педагогическую семью». Школа получала известность. В 1823 г. в неё поступили новые учителя; среди них были Георг Лютер, Фердинанд Фрёбель, а также преподаватель естественных наук Шёнбейн из Вюртемберга и Герцог из Люцерна.

Внутреннее призвание и неудовлетворённая ещё ребёнком потребность в любви влекли Ф. Фрёбеля к педагогической деятельности. Он помнил, как живо чувствовал и мыслил он в детстве; помнил и препятствия, которые встречал на пути своего развития из-за недостатка настоящих руководителей и тёплой материнской любви. В его памяти вставали картины бедности крестьянских семей и их жизнь, полная сумятицы и неразберихи; он не забыл загнанных детей, злых жён и неуживчивых соседей. Размышления над причинами жизненных неурядиц своих земляков привели его к выводу о недостатках в их воспитании. Многие люди, размышлял Фрёбель, вступают во взрослую жизнь духовно и физически неразвитыми, нравственно истощёнными, не готовыми ни к жизненной борьбе за кусок хлеба, ни тем более к проявлению возвышенных чувств и поступков.

Исправление общества взрослых людей он связывал с организацией здорового воспитания, начиная с самого раннего детства. Обычные методы, основанные на наказаниях и запретах, стремятся к достижению ближайших результатов и служат слишком ничтожным целям. При этом они, чаще всего, вредят естественному развитию ребёнка. Тенденция к применению наказаний и запретов в школах получила особенное распространение именно в германских государствах, где было особенно сильно влияние педагогики И. Ф. Гербарта, поддерживавшейся влиятельным бюргерством.

Ф. Фрёбель решил посвятить свою жизнь созданию школ, в которых бы уважалась личность ребёнка, а его здоровые потребности становились бы руководством к действию для педагога.

«Институт» Фрёбеля располагался в нанятом им на собственные деньги небольшом крестьянском домике и представлял собой начальную школу для крестьянских детей. Места в школе было крайне мало, и для того, чтобы взять в аренду более просторное помещение, а также с тем, чтобы иметь возможность рассчитаться с сотрудниками, Фрёбель дошёл до невероятного самоотвержения – он был вынужден питаться только картофелем, хлебом и водой. При этом он покупал про запас более дешёвый чёрствый хлеб, который по какой-то причине, обычно из-за низкого качества, не удавалось продать в магазине, и мелом обозначал на буханке свою дневную порцию [91, с. 120]. В последующие годы все средства, что удавалось получить Фрёбелю, он тратил на детей, отказывая себе во всём. Так, много путешествуя, в тёплое время года он из экономии обычно останавливался на ночлег не на постоялом дворе, а прямо в поле; зонтик заменял ему спальню, а дорожный мешок – подушку…

В школе Ф. Фрёбеля дети много занимались гимнастикой, плавали, бегали на коньках, ходили на экскурсии в горы и в лес. Пища была самая простая, а из напитков – только вода и молоко. Вечером в дружеском кругу пели песни, изготовляли поделки из картона.

В своей педагогической деятельности Фрёбель применил на практике плодотворные идеи Песталоцци о наглядности в обучении, соединении обучения с физическим трудом, приучения детей к производительному сельскохозяйственному труду. Он разработал учебный план своей школы. По его мнению, дело воспитания и обучения должно было составлять собой органическое единство.

Руководящим принципом для него стало пробуждение у детей самостоятельности. Этого он стремился достичь живым наблюдением в природе изучаемых предметов и явлений. Фрёбель утверждал, что выученное можно только тогда правильно понять и усвоить, когда ученик имеет возможность передать свои знания другому ученику.

Постепенно у него созрела потребность поделиться своими идеями и методическими находками с другими педагогами. В 1817 г. вышел в свет первый педагогический труд Фрёбеля «К нашему немецкому народу», в котором он изложил программу переустройства системы образования в германских государствах.

С 1820 г. он ежегодно выпускал брошюры с описанием своего педагогического опыта. В 1826 г. Фрёбель издал первую часть своего главного труда с многозначительным названием «Воспитание человека», где были систематически изложены, «до наступления отроческого возраста», его педагогические воззрения, получившие в дальнейшем своё закономерное развитие.

В 1824 г. среди окончивших школу были два племянника Фрёбеля, Юлий и Карл. Юлий продолжил изучение естественных наук в университетах Мюнхена, Йены и Берлина; в дальнейшем учительствовал, занимался писательской деятельностью. В 1882 г. он дослужился до должности немецкого консула в Смирне. Карл работал учителем в Швейцарии, вместе с женой руководил школой в Эдинбурге. Ещё один из братьев, также выпускник школы Фрёбеля, стал фермером в Цюрихе.

Новая организация учебно-воспитательной работы с детьми формировала у них отношения, которые можно назвать коллективистскими. В итоге в 1828 г. Фрёбеля обвинили в распространении вольнолюбивых идей. Специально назначенная комиссия рудольштадтского правительства не обнаружила ничего подозрительного и

недозволенного в деятельности школы и ограничилась лишь одной рекомендацией, – постричь детей. Тем не менее большинство родителей забрали детей из школы, количество которых сократилось с шестидесяти до всего лишь пяти. В1829 г. школу пришлось закрыть. Ф. Фрёбель пытался открыть школы в других населённых пунктах, но неизменно встречал упорное сопротивление феодальной реакции и не получал на это разрешения.

Он составил план «Воспитательного учреждения для народа» в Гельбе, имении в долине речки Верра, принадлежавшем герцогу фон-Мейнинген. Педагог представил герцогу подробный план, и проект уже был близок к осуществлению, но тайные враждебные внушения герцогу со стороны недоброжелателей Фрёбеля расстроили всё дело.

Ф. Фрёбель познакомился с композитором Ксавером Шнидером фон-Вартензее, ранее работавшим у Песталоцци. Шнидер предложил Фридриху сообща основать в своём имении Вартензее в местечке Виллисау, находящемся в швейцарском кантоне Люцерн, воспитательное учреждение. Фрёбель с радостью согласился. В итоге школа открылась и вскоре получила признание: бернское правительство даже направило в неё молодых людей для продолжения образования.

В 1833 г. Ф. Фрёбелю предложили возглавить сиротский приют в швейцарском Бургдорфе, некогда открытый Иоганном Генрихом Песталоцци. Здесь воспитывались дети разных возрастов, в том числе дошкольного возраста. Это обстоятельство педагог считал очень важным. Ведь раньше в его школы поступали уже достаточно взрослые мальчики с такими недостатками в развитии, которые, по всей вероятности, привились у них от полного небрежения к ним со стороны родителей в раннем возрасте. Именно первые проявления человеческого разума и чувств нуждаются в особенно тщательном уходе, – к такому выводу пришёл Ф. Фрёбель. Более того, нет другого возраста, в котором уход за ребёнком был бы так нужен.

В Бургдорфе, вдали от убогой местечковости педагогической практики сельских школ в разрозненных германских княжествах, будучи избавленным от гнетущей педантичности всевидящих немецких «педагогических фельдфебелей», Фрёбель развернул в полную силу свою экспериментальную работу, в центре которой находилось определение содержания, форм и методов работы с детьми дошкольного возраста. Рядом были единомышленники, и прежде всего Г. Лангеталь. Как учитель, Фрёбель работал в младшем отделении приготовительного класса для детей в возрасте 4–6 лет; помимо упражнений в

устной речи, пении и рассказывании, он учил детей лепить фигуры из глины и песка, занимал их играми.

В научных и практических поисках он был, по существу, первопроходцем. Предшествующая педагогика фактически игнорировала ранний возраст детей. Великие педагоги прошлого были озабочены тем, как лучше обучать и воспитывать детей, *достигших известного возраста*, и практически никто не озабочивался вопросами, *каким приходит ребёнок в школу, способен ли он осваивать её программу, готов ли он к построению правильных отношений с другими детьми…*

Педагог-гуманист Фрёбель первым поставил в теории и на практике вопрос о необходимости *дошкольного воспитания и образования.* Поэтому его с полным основанием можно считать основоположником этого направления педагогической науки и практики.

В 1836 г. плохое самочувствие жены вынуждает Фрёбеля покинуть Бургдорф и отправиться в Берлин. Здесь он всё свободное время посвящает изучению деятельности приютов, пишет статью «Наставления для первых игр и занятий с детьми» (опубликована в 1838 г.).

Ещё задолго до Фрёбеля в 1769 г. француз Ж. Ф. Оберлин вместе с Луизой Шепплер в немецком городке Штейнтале основали первое учреждение для маленьких детей, получившее название «вязальной школы», где применялись игры, использовалась наглядность, уделялось особое внимание развитию речи и нравственно-религиозному воспитанию. Р. Оуэн и его единомышленник Бьюкенен в Шотландии, пастор Флиднер в Кайзерсверте, Юлий Фельзинг в Дармштадте, графиня фон-Брунсвик в Венгрии продолжили практику открытия дошкольных учреждений.

Но именно Фрёбель первым не только успешно практически организовал такое учреждение, но и всесторонне научно обосновал его воспитательную ценность и значимость для развития ребёнка. Вот почему именно его принято считать основоположником дошкольного образования. В 1837 г. в г. Бад Бланкенбург, близ Кейльгау, Ф. Фрёбель открыл «Учреждение для развития творческого побуждения деятельности у детей и подростков», которому было суждено стать фактически *первым в истории детским садом.* Его племянница Амалия Мюллер взяла на себя заведование хозяйством.

В 1837–1840 гг. Фрёбель выпускал иллюстрированную газету «Воскресный листок» с девизом «Давайте жить для наших детей», где он излагал свои педагогические взгляды, печатал художественное приложение, включавшее песни с нотами, стихи и рассказы для де-

тей. Картинки в газете, изображавшие фрёбелевские игры, рисовал Фридрих Унгер, бывший воспитанник школы в Кейльгау. Он был иллюстратором изданного в 1843 г. Фрёбелем сборника «Материнские и ласкательные песни».

В. Миддендорф с 1838 г. снова работал вместе с Фрёбелем. Г. Лангеталь, хотя и продолжал свою работу в Бургдорфе, также оказывал ему помощь: придумывал множество хороших игр и делился ими со своими единомышленниками. Сам Фрёбель в этот период часто предпринимал поездки, в ходе которых стремился распространить свои взгляды на дошкольное воспитание детей среди родителей и педагогов. Его идеями интересовались многие знатные дамы, имя Фрёбеля стало известным. Ф. Фрёбель думал о том, как кратко и выразительно назвать своё учреждение. Решение пришло неожиданно. Летом 1840 г., возвращаясь из Кейльгау в Бад Бланкенбург в сопровождении Миддендорфа и Барона, при взгляде на цветущую местность он воскликнул: «Я нашёл название, – детский сад!» [86, с. 93]. Это название закрепилось, и в дальнейшем дошкольные учреждения во всём мире так и стали называть.

28 июня 1840 г. отмечался 400-летний юбилей изобретения книгопечатания Иоганном Гутенбергом. К этому празднику и приурочил Ф. Фрёбель основание учреждения подназванием *детский сад*. Педагог обнародовал план, согласно которому он планировал готовить в своём учреждении *садовниц,* то есть воспитательниц для детского сада. Практическая подготовительная школа Фрёбеля должна была послужить основой для создания подобных учреждений по всей стране. Был организован комитет в поддержку организации «Немецкого детского сада» (таково было официальное название учреждения), во главе которого стал городской глава. Власти города выделили помещение с садом и территорией для игр. Прекрасно проявила себя в качестве руководительницы детского сада «садовница» Ида Зееле. Именно её можно с полным правом считать первой в истории воспитательницей детского сада. Примечательно, что её фамилия с немецкого языка переводится как *душа.*

Однако собранных средств Фрёбелю хватило лишь на короткое время. Первый в истории детский сад в Бад Бланкенбурге был закрыт в 1844 г. именно из-за недостатка средств. Не помогло и обращение Ф. Фрёбеля к основанному им же в селе Эйхвельде «Воспитательному союзу». Одновременно идея Фрёбеля нашла своё плодотворное развитие, и детские сады в Рудольштадте, Дрездене и других городах

Германии успешно развивались. В Дармштадте Фрёбель нашёл своего единомышленника И. Фельзинга, который начал свой эксперимент со «школой для дошкольников» ещё в 1830-е гг. Сюда и была приглашена для продолжения своей работы И. Зееле.

Идеи Ф. Фрёбеля нашли отклик среди немецких учителей, особенно в Тюрингии и Саксонии. С целью их дальнейшей популяризации он вместе с педагогами Г. Гейзингером, Ю. Келленом, И. Штангенбергером и некоторыми другими созвал летом 1848 г. в Рудольштадте представительное собрание учителей, на котором изложил свои педагогические воззрения.

В 1849 г. Ф. Фрёбель поселился в курортном местечке Бад Либенштейн, расположенном в Тюрингском лесу. Здесь он устраивал для детей отдыхающих мероприятия, имевшие игровой характер. Его восторженная поклонница баронесса Берта фон-Маренгольц-Бюлов представила Фрёбеля Ф. В. А. Дистервегу, после чего тот стал ревностным защитником фрёбелевских идей в воспитании. Фрёбелю посвятил он свой первый «Ежегодник» (1851 г.); там же он опубликовал его биографию и дал характеристику взглядов основоположника дошкольного воспитания.

Зиму 1849–1850 г. Ф. Фрёбель провёл в Гамбурге в кругу единомышленников. Особенно тесно он сблизился с «Союзом женщин». Педагог ставил задачу основание высшей женской школы. Его всячески поддерживал племянник Карл Фрёбель. Однако руководительниц «Союза женщин» больше занимал вопрос женской эмансипации и пути её достижения.

Ф. Фрёбель стремился пропагандировать свои идеи. Для этого в 1838–1840 гг. он издавал газету «Воскресный листок», имевшую девиз «Будем жить для наших детей». В 1844 г. под его редакцией вышли собранные им «Сто песен к играм в мяч, практиковавшимся в детском саду в Бланкенбурге».

Фрёбель понимал, что подготовка педагогов для детских садов должна иметь свои специфические особенности по сравнению с подготовкой школьных учителей. Эту замечательную по своей глубине идею, получившую в дальнейшем повсеместно плодотворное развитие, он впервые практически осуществил, организовав в тюрингском городке Бад Либенштейне в 1849 г. обучение воспитательниц для детских садов, или как он их называл, «детских садовниц».

Герцог фон-Мейнинген предложил Ф. Фрёбелю для проживания находившийся по соседству с Бад Либенштейном небольшой охотни-

чий замок Мариенталь. Здесь педагог жил с весны 1850 г.; открыл детский сад, собрал вокруг себя кружок молодых дам, с которыми стал проводить занятия по подготовке из них «садовниц». Среди них была его бывшая ученица ещё по школе в Кейльгау Луиза Левин, ранее работавшая домашней воспитательницей в Рендсбурге. Ф. Фрёбель увидел в ней продолжательницу своего дела, полюбил её, и в мае 1851 г.она стала его женой.

Верной сторонницей идей Фрёбеля была выпускница мариентальской школы Минна Фридерика Доротея Шелльборн (1829–1910), основавшая в культурной столице Германии – своём родном городе Веймаре, на Ролльплатц, сначала фрёбелевский детский сад, а в 1860 г. – учреждение по подготовке «садовниц в духе Фрёбеля». К этой работе она привлекла младших сестер Берту и Эмму. Сам Фрёбель в письмах давал ободряющие советы по его организации. Учреждение «трёх тётушек Шелльборн», как называли сестёр в Веймаре, в 1861 г. посетил Л. Н. Толстой, проявлявший интерес к идеям Фрёбеля [135, с. 213].

Вернувшись в Бад Либенштейн, в 1850 г. Фрёбель стал издавать «Еженедельник» под редакцией В. Миддендорфа и Рихарда Ланге, в котором печатались статьи и самого Фрёбеля. «Еженедельник» существовал недолго, и с 31 октября 1851 г. Фрёбель стал издавать новое издание под названием «Журнал для выяснения стремлений Ф. Фрёбеля». Его редактором был живший в Дрездене Бруно Маркварт.

4 августа 1850 г. усилиями Фрёбеля и его учениц был организован детский праздник, в котором участвовало до трёхсот детей из окрестных селений. Играми руководил сам Фрёбель; ему помогали свыше двадцати педагогов. Праздник привлёк внимание большого количества местных жителей, которые с интересом внимали происходящему.

7 августа 1851 г. министр просвещения Пруссии фон-Раумер запретил детские сады, обвинив их организаторов в атеизме. Прогрессивные педагоги, среди которых, помимо Ф. Фрёбеля, были Ф. В. А. Дистервег, Б. Маркварт, В. Миддендорф и другие, публично протестовали против такого решения на специально созванных собраниях и в печати. Но всё было тщетно, – детские сады закрывались один за другим. Некоторым, правда, удалось уцелеть, но для этого пришлось изменитьсвоё название; например, некторые из них стали называться «школами для игр». Хотя официально запрет на деятельность детских садов распространялся лишь на Пруссию, но она была крупнейшим и наиболее сильным немецким государством, поэтому влияние запретов, также как

и вскоре последовавших пресловутых «регулятивов Раумера», поставивших в основу обучения религию, выходило далеко за пределы этого государства. В то же время, в некоторых германских государствах и городах того времени детские сады продолжали существование, например, в таких городах Тюрингии, как Веймар, Гота и др.

В 1851 г. педагог выпустил крупный труд, в котором были обобщены его педагогические воззрения, под названием «Журнал, содержащий изложение попыток Фридриха Фрёбеля по проведению идеи развивающе-воспитывающего образования в целях всестороннего единства жизни». Эта работа после смерти Фрёбеля была обобщена его последователем и первым издателем Ланге, и на её основе составлена книга «Педагогика детского сада». Но лишь однажды, в 1913 г., она была издана на русском языке под названием «Детский сад» и фактически неизвестна современным отечественным педагогам, также как практически неизвестно его творчество российским педагогам в целом, причём не только теоретикам педагогики, но, прежде всего, практикам. А ведь именно для практических работников немецкий педагог писал свои замечательные труды.

Ф. Фрёбель стремился принимать активное участие в педагогической жизни. В 1852 г. его с воодушевлением приветствовали делегаты учительского съезда в Готе. Однако его физические силы были подорваны. 6 июня он тяжело заболел и вечером 21 июня 1852 г. скончался в Мариентале. 24 июня Фрёбель был похоронен на местном кладбище под названием Швейны.

Каменный памятник Ф. Фрёбелю представлял собой три геометрические фигуры: шар, цилиндр и куб – три «дара Фрёбеля». В год столетия педагога 4 августа 1882 г. в Бад Бланкенбурге был проведён съезд Германского фрёбелевского союза. Участники съезда торжественно открыли памятник, воссозданный в первоначальном виде, причём на том самом месте, где находился первый детский сад.

В. Миддендорф, потрясённый смертью друга, издал брошюру «Смерть Фрёбеля». Вместе с вдовой Фрёбеля он руководил детскими садами в Мариентале, а затем в Кейльгау. Однако 26 ноября 1853 г. он и сам скончался от нервного расстройства. Другой последователь и соратник Фрёбеля И. Барон руководил заведением в Кейльгау до самой смерти, последовавшей 5 августа 1878 г.

В Германии помнят и чтут память великого педагога. В 1932 г. Обервейсбах при утверждении его в качестве города получил и второе почётное название – «Фрёбельштадт» (город Фрёбеля). В 1890 г.

здесь была установлена «башня Фрёбеля», а в 1981 г., к 200-летию педагога, открыт музей. В нескольких километрах от Обервейсбаха, в г. Бад Бланкенбург, в так называемом «Haus ueber Keller» (т. е. в «доме над погребом»), также есть музей Фрёбеля. В Германии едва ли не в каждом городе есть улица его имени.

Идеи Ф. Фрёбеля быстро получили распространение в германских государствах, особенно в Тюрингии, – колыбели детских садов. Именно здесь усилиями М. Шелльборн было организовано первое фрёбелевское общество. В 1860 г. у общества появился ежемесячник «Детский сад», который был в то время единственным печатным органом, где развивались идеи Ф. Фрёбеля. В 1883 г. усилиями последователей Фрёбеля, таких как М. Шелльборн, вышло в свет издание трудов Ф. Фрёбеля. В 1873 г. фрёбелевские общества, открывшиеся в Берлине, Бреслау, Данциге, Кенигсберге, Гейдельберге, Мюнхене, Шнейере, объединились в «Германский фрёбелевский союз», печатным рупором которого продолжал оставаться ежемесячник «Детский сад». К октябрю 1924 г. союз объединял 177 детских садов с количеством детей 15630, имел высшую женскую школу, выпускавшую педагогические кадры воспитателей.

Теперь более подробно расскажем о сути педагогических воззрений выдающегося педагога-гуманиста Ф. Фрёбеля. Фундаментальной идеей Фрёбеля был принцип доступности образования для всех детей, независимо от их социального положения. Демократический подход в образовании более всего соответствовал общественным потребностям общества в условиях быстрого развития промышленности и науки. Всеобщее образование он рассматривал как альтернативу образованию традиционно-элитарному, базировавшемуся на знании классических языков. Цель образования ребёнка заключается, по Фрёбелю, в развитии дремлющих в нём внутренне заложенныхи готовых к проявлению в уготованное природой время потенций, а вовсе не в подготовке с раннего возраста к предопределённому месту в обществе или в обучении его какой-либо профессии. Эта идея, впервые высказанная именно Фрёбелем, нашла верных сторонников в Германии и в других странах, в том числе в России (Н. И. Пирогов «Вопросы жизни», 1862), интерпретировавших и развивавших её в соответствии с национальными, историческими и иными особенностями.

Ф. Фрёбель разработал учебный план, который порывал со средневековой схоластикой и был нацелен именно на всестороннее развитие ребёнка. Его составными частями были: искусство, естествознание

и обучение «способам использования природных ресурсов», а также «простой и более сложной переработке» сырья, «знание о природных веществах и силах», «естественная история и история человечества и отдельных стран», математика, языки. Эту обширную образовательную программу он стремился реализовать в своих школах.

Фрёбель впервые в педагогике выявил три основных вида деятельности ребёнка: игру, учение и труд, – и показал их развивающее, дидактическое и воспитательное значение. При этом особое значение он придавал их взаимодействию, а также правильному и разумному соотношению: чем меньше ребёнок, тем большее место занимает игра в его жизни. По мере взросления всё более значительное место занимает учение, а затем и труд.

И всё-таки именно игру Фрёбель считал высшей ступенью детского развития. Он разработал теорию игры, придумал, собрал, методически обосновал и прокомментировал большое количество игр, прежде всего подвижных. Многие игры Фрёбеля сопровождаются песнями и считалками, в чём проявляется их физкультурно-оздоровительная и вместе с тем эстетическая направленность.

Само имя Фрёбеля в педагогической среде обычно ассоциируется с понятием «дары Фрёбеля». Действительно, немецкий педагог тщательно отобрал и методически глубоко обосновал группу предметных средств, использование которых в работе с дошкольником он считал крайне необходимым для его полноценного развития. Кратко охарактеризуем эти «дары».

Первый «дар» ребёнку – это мяч. Педагог пытался даже филологически обосновать особую значимость мяча в жизни ребёнка, трактуя «мяч», по-немецки *Ball*, как *Bild vom All* («изображение всего»), или *Bilddes All* («изображение Вселенной»). Мяч имеет такую «особенную прелесть, такую полную жизненного значения привлекательность для первого детского возраста, равно как и для следующего за ним юношеского возраста, что без всякого сравнения и выбора является первой и самой важной игрушкой», объяснял Ф. Фрёбель [34, с. 209]. Мячи должны быть разноцветными, разными; их должно быть много: одними малыш играет на улице, другие подвешены на верёвочке, и он их толкает, наблюдая за их движением. Они могут быть связанными из шерсти шариками. Мяч выступает и как средство всестороннего развития личности ребёнка, и как инструмент ознакомления его с миром явлений, особенно природных, где многое имеет форму мяча.

Вторым «даром Фрёбеля» являются шар, куб и цилиндр. Первый является телесным выражением движения, второй – телесным выражением покоя; цилиндр может быть и тем и другим в зависимости от его положения в пространстве. Играя с ними, ребёнок познаёт разницу между этими двумя состояниями предметных тел. Шар движется сам и побуждает к движению ребёнка, сопровождающего свою игрушку. Куб есть прямая противоположность шара: он имеет плоскость, основание, поверхность; он стоит прочно; он устойчив, неподвижен и статичен.

Все эти предметы являются средствами для выражения других предметов. Например, куб может быть и столом, на который что-то ставится, и скамеечкой, и стулом, и очагом, и ящиком, и домом… Соединение шаровой и цилиндрической форм может ассоциироваться у ребёнка с человеческой фигурой, с другим живым существом.

Третий «дар» – это куб, разделённый на восемь кубиков. На этой стадии игры ребёнок учится использовать предметные средства для элементарного конструирования, то есть осмысленного создания формы; знакомится с понятием множественного числа. Усложнение практики создания предметных форм постигается ребёнком в процессе освоения четвёртого «дара», заключающегося в восьми брусках (или плитках), на которые поделён куб. Пятый «дар» состоит в разделении кубиков по диагонали пополам, что даёт возможность ребёнку составлять ещё более сложные конструкции и узоры. Наконец, шестой «дар» – это куб, разделённый на 27 «кирпичиков», часть из которых разделена вдоль, а другие – поперёк.

«Дары» Фрёбеля, представляющие собой дидактическое пособие для познания ребёнком формы, величины, размеров, пространственных отношений, в тесной связи с развитием речи, мышления, строительных навыков и т. д., в последствии получили плодотворное развитие, трансформировались в самые разнообразные наборы игр, в частности типа «конструктор», использование которых базируется практически на тех же дидактических принципах, что и изначальные средства. Фрёбель разработал методические основы работы с бумагой (складывание, фигурное разрезание), а также складывание из палочек, рисование красками, проведение подвижных игр с мячом и с пением и т. д. [86, с. 94].

Важное значение Фрёбель придавал работе ребёнка на земле. В этом полезном и крайне важном для дальнейшего развития малыша занятии педагог, помимо познавательной, оздоровительной и воспи-

тательной задач, выделялещё одну задачу, решение которой педагог должен обеспечить, – одновременное развитие коллективизма и индивидуальности. Здесь ребёнок выступает и как отдельное лицо, и как член общей жизни. Поэтому он считал обязательным для начальной школы и для дошкольного учреждения наличие *сада*, который быразделялся на две части: в одной части дети все вместе ухаживают за посаженными растениями (цветами, овощами, деревцами), в другой части находятся маленькие грядочки каждого из детей, где они могут проявить свою трудовую и эстетическую индивидуальность.

Уже осмысленный уход за маленьким садом на окне или в горшке составляет для ребёнка чистый источник нравственного самосовершенствования. В значительно большей степени это относится к работе в саду и на огороде. Для придания процессу детского труда эстетической выразительности педагог предлагал, чтобы «детская садовница» сопровождала возделывание садового участка соответствующими песенками: *«Отпустите нас в наш садик / Семена цветов посеять. / Там теплом весь воздух дышит, / Всё растет и зеленеет».* Когда семена пойдут в рост, дети поют: *«В садик просим отпустить, / Наши клумбы посетить!»* [96, с. 30]

В XIX в. имя Ф. Фрёбеля было известно российским педагогам, хотя его труды в России издавались мало. Роль распространителя и интерпретатора идей Фрёбеля взяли на себя периодические издания: журналы «Современник», «Детский сад», газеты «Русский инвалид», «Голос» и др. С его системой и самим фактом существования детских садов в Германии впервые познакомил российских педагогов в 1857 г. соратник К. Д. Ушинского, крупный российский педагог Василий Иванович Водовозов, совершивший ряд поездок за границу и затем описавший в ряде статей свои впечатления от посещения немецких детских садов. Постепенно и в России стали появляться первые детские сады: в Гельсингфорсе (1859, 1863), Санкт-Петербурге (1863, 1866), Николаеве (1866), Одессе (1866), Москве (1866) [34,с. 250].

Их руководители (С. А. Люгебиль, К. И. Герке и др.) считали себя последователями Фрёбеля. Но это не означало, что они во всём следовали наставлениям немецкого педагога. Так, в детском саду Софьи Андреевны Люгебиль, открытом в Санкт-Петербурге 1 мая 1863 г., игры и занятия проводились без строгой регламентации. Детям предоставлялась возможность играть самостоятельно, но при постоянном надзоре «садовницы». Начальница наблюдала за индивидуальным развитием детей, их успехами в развитии и вела дневник педагогических

наблюдений. В тёплую погоду все занятия проводились на воздухе в саду. Организовывались экскурсии, катанье с ледяных горок. Родители приглашались присутствовать и наблюдать за своими детьми во время игр и занятий; им давались советы по воспитанию детей. Проводились подвижные и настольные игры, занятие ручными работами, рассказывание сказок и стихов, проведение бесед. Такие формы работы практиковались в каждом детском саду. Малыши были в восторге от детского сада, вечером родители с трудом уводили их домой. Е. Н. Водовозова в своих воспоминаниях, выражает сомнение в том, что госпожа Люгебиль придерживалась какого-либо метода в своей работе; однако очевидно, писала она в своих воспоминаниях, что детей окружала атмосфера истинного счастья, которой они в полной мере наслаждались [20, с. 275].

По-видимому, совершенно иначе была организована работа в детском саду Е. А. Вертер, о деятельности которой сохранились воспоминания ее воспитанника в 1876–1878 гг. А. Н. Бенуа, ставшего впоследствии известным художником и искусствоведом. «Надо всем витал дух Фрёбеля, – вспоминал он. – Вообще же о Фрёбеле и его системе было тогда среди мамаш и воспитателей столько разговоров, что и детям имя знаменитого реформатора-педагога было знакомо» [12, с. 353]. Некоторые занятия, по мнению Бенуа, не были интересны, особенно те, что были предназначены для развития наблюдательности, внимания и сметливости. Даже в играх дети не были предоставлены сами себе, каждая игра должна была иметь какой-то дидактический смысл. В то же время, «бывший детсадовец» с благодарностью признаёт, что на занятиях детей обучали грамоте и счёту; в программу входило даже отечествоведение, а в его рамках рекомендовалось ознакомление детей с их ближайшим топографическим окружением.

В итоге, Бенуа отмечает, по всей вероятности с немалой долей преувеличения, что «всё, чему я тогда научился, создало основу, которую не удалось затем расшатать ни дилетантски поставленными домашними уроками, ни безобразной казёнщине гимназии. Даже и до сих пор то малое, что я знаю твёрдо, это то, чему я научился… в школе госпожи Вертер» [12, с. 364].

Многие первые детские сады работали непродолжительное время, что объяснялось нехваткой средств на их содержание. Так, детский сад Люгебиль прекратил свою работу уже в 1869 г. Начиная со второй половины XIX в. в России появляются фрёбелевские общества, объединявшие представителей прогрессивной педагогической

интеллигенции, стремившейся к организации дошкольных учреждений. Наиболее известными были фрёбелевские общества в Санкт-Петербурге, Киеве, Одессе, Харькове и Тифлисе. Общества создавали платные и бесплатные (на добровольные пожертвования) дошкольные учреждения: детские площадки и летние колонии для организации оздоровительного отдыха детей, издавали литературу и проводили публичные лекции.

В деятельности фрёбелевских обществ проявили себя две, во многом противоположные, тенденции. Одни педагоги предлагали использовать педагогическое наследие Фрёбеля в неизменном виде. Однако прогрессивная и наиболее влиятельная часть педагогов (Е. Н. Водовозова, А. С. Симонович, Е. И. Конради, А. М. Калмыкова, П. Ф. Каптерев и др.) считала необходимым творчески относиться к применению наследия немецкого педагога, учитывать российские реалии и последние достижения педагогики.

Самое раннее по времени открытия и самое крупное в России – Санкт-Петербургское общество содействия первоначальному воспитанию детей – было учреждено в 1871 г. Его организаторами были Полина Карловна Задлер (в замужестве Раухфус) и Евгения Аристовна Вертер, которые в конце 1860-х гг. посетили ряд детских садов Германии, изучили применявшуюся в них методику работы Ф. Фрёбеля и ознакомились с деятельностью Тюрингского фрёбелевского общества.

Помимо открытия благотворительных дошкольных учреждений, общество организовывало лекции по дошкольной педагогике, имело платные фрёбелевские курсы (с 1872 г.) по подготовке «детских садовниц». На курсы принимались женщины, имевшие среднее образование или сдавшие экзамен при гимназии на звание домашней наставницы или учительницы. Сначала курсы были годичными, а с 1878 г. срок обучения был продлён до двух лет. На первом курсе преобладало теоретическое обучение, на втором – практическое. В 1907 г. курсы стали трёхлетними. При обществе действовала школа по подготовке «сведущих нянь» (с 1895 г.), два бесплатных детских сада на 100 детей, летний народный сад (его ежегодно посещали свыше тысячи детей), детская летняя колония на 100 детей. С 1877 г. общество устраивало бесплатные детские праздники и экскурсии на природу, демонстрацию фрёбелевских игр, выставки детских поделок и т. п. С 1870 г. оно присуждало премии за лучшие литературные произведения для детей и издавало их.

В совет общества первоначально входили С. А. Люгебиль и её муж, профессор греческой филологии Санкт-Петербургского университета Карл Ноакимович Люгебиль, создатель одной из лучших гимназий К. И. Май, редактор журнала «Учитель» И. И. Паульсон, детский врач К. А. Раухфус, П. К. Задлер, председатель столичного педагогического общества П. Г. Редкин, основательница детского сада Е. А. Вертер. После 1917 г. курсы были преобразованы в институт дошкольного воспитания, при котором работал опытный детский сад фрёбелевской направленности.

Двухлетние курсы по подготовке «фрёбеличек» работали в Одессе и Харькове. Киевское фрёбелевское общество, открывшееся в 1872 г., было известно тем, что его сотрудники разрабатывали теоретические вопросы дошкольного воспитания, издавали литературу, например «Летние детские площадки для игр» (1914), «Парижские детские сады» (1914). Здесь в 1908 г. на платной основе был открыт Фрёбелевский женский пединститут с 3-летним сроком обучения, готовивший воспитателей детских садов. При институте имелись педагогические и психологические лаборатории, детские сады и площадки. В советское время он был преобразован в институт народного образования [106, с. 527].

Детские сады стали появляться в российской провинции. В Вятской губернии первый детский сад был открыт в феврале 1918 г. (зав. Мария Ивановна Новокрещенова). В июне 1918 г. при Вятском городском отделе народного образования был организован подотдел дошкольного воспитания (зав. Клавдия Андреевна Луппова).

Теория выдающегося педагога-гуманиста Ф. Фрёбеля и его громадная по своему объёму гуманистически ориентированная практическая деятельность, тщательно разработанная система общественного воспитания детей дошкольного возраста, оснащённая методическими пособиями и предметными средствами, оказали огромное влияние на развитие педагогической мысли и практики, способствовали выделению дошкольной педагогики в самостоятельную область научных знаний. Его педагогическое наследиене утратило значимости и до настоящего времени самым существенным образом определяет основные направления теории и практики дошкольного образования.

II.IX. Развитие гуманистической традиции в педагогике Ф. В. А. Дистервега

Любому педагогу хорошо известны давно ставшие расхожими выражения, такие как «Плохой учитель сообщает истину, хороший – учит её находить», «Служить истине красоте, добру…», «Лучшая география та, которую мы изучили своими ногами» и другие, но мало кто при этом вспоминает их автора, великого немецкого педагога-гуманиста XIX в. Дистервега, которого с полным основанием можно назвать отцом правильно организованной школы. Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег родился 29 октября 1790 г. в небольшом немецком городе Зигене, расположенном в Вестфалии. Местные жителивсегда гордились и другим своим великим земляком, живописцем Питером Паулем Рубенсом. В окрестностях этого города во времена Дистервега велась добыча железной руды, что дало толчок развитию металлургии.

Семья Дистервега была родом из графства (позднее герцогства) Нассау, существовавшего в 1806–1866 гг. Будущий педагог был седьмым ребёнком в семье адвоката Карла Фридриха Дистервега (1754–1812), назначенного в 1805 г. на высокую должность окружного судьи. Дед, Иероним Кристоф Дистервег (1718–1790), служил руководителем юридической службы в г. Фройденберге (ныне это район города Бассума в Нижней Саксонии) [138, с. 127]. Среди родственников Дистервега, в том числе по материнской и отцовской линиям, преобладали чиновники и горнозаводчики. Мать Катарина Шарлотта (1759–1798) была дочерью Иоганна Энгельберта Дреслера, главы муниципалитета (Stadtsekretär und Schultheiß) в Зигене, и Анны Кристины Кульбах [139].

Родители будущего великого педагога стремились дать высшее образование всем сыновьям. В семье всегда ставили в пример старшего сына, Вильгельма Адольфа (1782–1835), профессора математики в Боннском университете [139].

В 1814 г. Ф. В. А. Дистервег женился на Сабине Энслин (1794–1866), дочери учителя из г. Ветцлара. У счастливых супругов, кстати, ушедших из жизни в один год, было четыре сына и пять дочерей. К делу образования имели отношение лишь сын Моритц (1834–1906), учредитель издательства по выпуску учебников и педагогической литературы, а также дочь Берта, бывшая замужем за Вильгельмом Тило (1802–1870), директором Берлинской учительской семинарии.

По окончании начальной и латинской школ Дистервег изучал естественные науки, математику, философию и историю в университете г. Герборна (1808–1809), в котором когда-то учился Я. А. Коменский. Но учёба в небольшом вузе не вполне удовлетворяла пытливого юношу, и он перевёлся в более престижный Тюбингенский университет (1809–1811). Здесь же, в Тюбингене, в 1817 г. он получил учёную степень доктора философии. Название диссертации – «О конце мира». В ней он на основе современных данных физики и математики опровергал мистическую теорию профессора В. Зееля о близкой гибели мира. Но сугубо теоретическая работа не вполне привлекала Дистервега. Ещё в студенческие годы, под влиянием идей Руссо и Песталоцци, он принял решение посвятить себя делу народного просвещения и стал учителем-практиком.

Сначала он был частно практикующим учителем. В 1811–1813 гг. Дистервег – преподаватель математики и физики в гимназиях в гг. Маннгейме и Вормсе, в 1813–1818 гг. – в образцовой школе во Франкфурте-на-Майне, где под руководством последователей и учеников И. Г. Песталоцци – прогрессивного директора школы Г. А. Грунера и известного педагога Ж. де Ласпе (J. de Laspée) – молодой педагог осваивал передовые методы работы. В течение года Дистервег работал заместителем директора латинской школы в г. Эльберфельде, а затем ещё один год – в народной школе в г. Вуппертале [86, с. 96].

В последствии Дистервег отмечал то огромное положительное влияние, которое оказал на его становление как педагога известный дидакт Д. Ф. Вильберг (J. F. Wilberg), с которым он работал в г. Эльберфельде.

Дистервег всегда придавал особое значение профессиональной подготовке учителей и неоднократно выступал в печати на эту тему. Вместе с тем специальных учебных заведений в первой четверти XIX в. фактически ещёне было. Поэтому он с большим энтузиазмом в 1820 г. принял предложение прусского правительства открыть в небольшом городке Мёрс-на-Рейне, вблизи Дюссельдорфа, учительскую семинарию и стать её директором. Впоследствии, в 1832 г., он возглавил аналогичное учебное заведение в Берлине.

По свидетельству современников, Дистервег обладал большим педагогическим талантом, зажигательным даром речи и особенной способностью пробуждать у своих коллег и учащихся самостоятельную духовную деятельность и критическое мышление. Так, в речи на открытии семинарии 3 июля 1820 г. он страстно призывал будущих

учителей к тому, чтобы они сами всегда критически мыслили и максимально развивали умственные силы своих учеников [99, с. 11]. За 12 лет работы в Мёрсе-на-Рейне было подготовлено более 200 учителей начальной школы, а разработанный Дистервегом учебный план был признан образцовым и рекомендован к использованию в других аналогичных учебных заведениях.

С 1827 г. Дистервег стал выпускать специализированный педагогический журнал под названием «Рейнские листки для воспитания и обучения, в которых особое внимание уделяется народной школе» («Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berűcksichtigung des Volksshulwesens»), – таково полное название журнала; обычно в отечественной литературе встречается «усечённое» название. Журнал стал своего рода рупором прогрессивных педагогических сил германских государств. На его страницах он разместил более 400 статей по различным вопросам теории и практики школьного образования. Главной задачей журнала Дистервег считал борьбу за полноценное образование учителя. Издание журнала продолжалось после смерти Дистервега и прекратилось только в 1903 г.

Большое внимание, как редактор, Дистервег уделил пропаганде идей Песталоцци, который был для него учителем и кумиром. В то же время он прекрасно понимал, что механическое следование образцам ушедшей эпохи представляет собой одну из форм схоластики, ведь схоластика не есть что-то, имеющее отношение исключительно к эпохе раннего Средневековья, как это полагают многие; схоластика представляет собой разрыв теории с практикой, а это может иметь место в любую эпоху. И всё же Дистервег высоко ценил Песталоцци, называл его «Коперником в педагогике». По его инициативе в январе 1845 г. в Германии торжественно отмечалось столетие со дня рождения великого швейцарского педагога. Однако вскоре выяснилось, что он родился годом позже, и юбилейные мероприятия… были повторены.

Дистервег предлагал ознаменовать память И. Г. Песталоцци учреждением приюта для учительских детей-сирот. Он даже официально обратился за субсидией к прусскому королю Фридриху Вильгельму IV. Отказ не замедлил последовать. В своём ответном письме король писал: «К сожалению, на устроенном вами в память Песталоцци празднике обнаружились в среде его участников и к общему соблазну получили огласку такие мнения и стремления, что я должен отказать в пособии, о котором вы просили» [99, с. 18].

В ответе короля явственно чувствуется недовольство деятельностью Дистервега, и неприятности действительно не замедлили после-

довать. Была назначена специальная комиссия для проведения ревизии всеминарии, которая, несмотря на пристрастное отношение, не обнаружила ничего предосудительного в работе Дистервега. Тем не менее, в июле 1847 г. он был отстранён от руководства семинарией; при этом Дистервег продолжал оставаться преподавателем. Однако в 1850 г. последовала его полная отставка.

Причины этого репрессивного шага в отношении педагога, который к тому времени уже стал знаменитостью во всех германских государствах, обосновывались прусскими образовательными властями следующим образом: Дистервег-де был автором подрывных писаний и поднял вопрос об отношениях между школой и церковью; делал заявления и выражал взгляды, которые противоречат тем принципам, которым следует государственная администрация в области образования; проявлял опасное вольнодумство и демонстрировал социалистические, коммунистические и демагогические наклонности [124, с. 300]. Точно такие же «аргументы» послужили предлогом и для закрытия 7 августа 1851 г. первых в истории детских садов Ф. Фрёбеля [78, с. 96]. Дистервег тогда выразил публичный протест против действий прусских властей, направленных на ликвидацию этих «первенцев» дошкольного образования. Его поддерживали прогрессивные педагоги Миддендорф, Б. Маркварт и другие, но всё было тщетно.

Истинные причины этих запретов, разумеется, не имели ничего общего с педагогическими устремлениями Дистервега и Фрёбеля; они были чисто политическими. Дело в том, что под влиянием умеренно прогрессивных прусских реформ, начавшихся ещё в 1807 г., а также под благотворным воздействием последствий освободительной войны противнаполеоновского нашествия, подготовивших почву для воспитания молодежи в патриотическом духе, начальная школа и подготовка учителя для неё получили чёткий позитивный импульс в течение первых двух десятилетий XIX в.

К тому же свободолюбивые настроения Великой французской революции, постепенно проникавшие и на немецкую землю,могли показаться чересчур привлекательными её гражданам, и прежде всего интеллигенции, с которой, как известно, начинаются все революции. Дальнейшее поступательное развитие этих тенденций просто пугало правящие верхушки германских государств. Поэтому они надеялись на то, что революция на родине Гёте и Шиллера, Виланда и Гердера, если она, конечно, и случится, то, как некогда ранее, ограничится

лишь литературными баталиями на страницах журналов и театральных подмостках в рамках движения, подобному тому, что в своё времяназывалось «Буря и натиск» («Sturm und Drang»).

Однако время веймарской «могучей кучки» давно миновало, и на арену социальной борьбы выходили совсем другие социальные силы. Их выразителями становились коммунисты, которые пока что поначалу ограничивались критикой существующего строя на страницах периодической прессы. Молодой Фридрих Энгельс в «Письмах из Вупперталя» (1839) писал о крайне низком уровне состояния школ в Эльберфельде, поддерживая тем самым точку зрения, высказанную ранее Дистервегом.

После отстранения от работы Дистервег и не думал «складывать оружие». В 1851–1866 гг., в дополнение к «Рейнским листкам…» он на свои средства издавал ежегодник под названием («Педагогический ежегодник для учителей и друзей школы» («Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde»).

К тому же, педагог оказывал огромное влияние на развитие методической грамотности учителей своими многочисленными научными работами. Дистервег известен как автор более двадцати учебников и руководств по математике, астрономии, немецкому языку, естествознанию, географии и астрономии, которые пользовались широкой известностью не только в Германии, но и далеко за её пределами. Его «Популярная астрономия и математическая география» («Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie»), впервые изданная в 1860 г., была востребована и спустя 80 лет, – в 1940 г. она вышла 26-м изданием.

Все работы Дистервега, и, разумеется, в первую очередь главный труд «Руководство к образованию немецких учителей» («Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer»,1835), неизменно отражали народно-патриотическую и вместе с тем практико-ориентированную направленность его педагогического мышления. В этой работе он в наиболее полном виде изложил свои прогрессивные взгляды на задачи обучения и воспитания, сформулировал такие важнейшие принципы, как природосообразность, культуросообразность, самодеятельность учащихся.

Дистервег, как никакой другой педагогический деятель в истории европейского образования, ярко проявил себя исключительно разносторонней личностью. Он был выдающимся организатором профессиональной подготовки учительских кадров, неутомимым издателем педагогической прессы, создателем передовых учебных

книг; был первым в истории учителем-политиком и организатором учителей как особой социальной (профессиональной) группы общества. Он также сосредоточил свои усилия в сфере организации работы народной массовой школы. Наконец, Дистервег был замечательным интерпретатором, популяризатором и систематизатором педагогических идей.

Более того, он первым применил все свои прогрессивные педагогические идеи не только непосредственно к детям, – это делали и до него, – а впервые и в отношении будущих педагогов, т. е. учащихся возглавлявшихся им учительских семинарийв городах Мёрс-на-Рейне (1820–1832) и Берлине (1832–1847). Эти учреждения он сделал образцовыми учебными заведениями, готовившими педагогические кадры для начальной народной школы. Опыт их работы приезжали изучать многочисленные делегации, в том числе из России. Сам Дистервег преподавал в них педагогику, математику и немецкий язык. Дистервег был сторонником радикального совершенствования подготовки учительства, особенно учителей для начальной ступени обучения. Его поистине новаторский подход в этом вопросе очевиден, а позитивный пример его практической и организационной деятельности нельзя переоценить.

В отечественной историко-педагогической литературе можно встретить утверждение о том, что Дистервег *не создал педагогической системы;* некоторые авторы даже «отказывают» ему в «особой оригинальности», хотя всеми и признается, что он был выдающимся систематизатором, интерпретатором и популяризатором [27, с. 238], что само по себе, конечно, уже очень немало.

Мы не можем согласиться с утверждением о том, что Дистервег не создал никакой системы. Он разработал *теоретическую модель профессиональной подготовки учителя*, а затем с блеском воплотил её в жизнь. Иными словами, он создал соответствующую *систему,* которая включает в себя теоретическое и практическое начало. Суть этой системы заключается в том, что подготовка учительских кадров, по Дистервегу, состоит из двух, фактически равнозначимых по своей важности, видов деятельности, осуществляемых обучающимся практически одновременно: теоретической учёбы и педагогической практики в школе. Сейчас такой подход к подготовке любых профессиональных кадров, и педагогических в частности, представляется само собой разумеющимся; многим наверняка даже кажется, что так было всегда. Однако даже в XIX в., то есть сравнительно недавно, эта си-

стема подготовки педагогических кадров, предложенная Дистервегом, с трудом пробивала себе право на существование. С соответствующими поправками на современные реалии она повсеместноиспользуется и в настоящее время. Более того, как-то иначе мы и не можем себе представить профессиональную подготовку.

Дистервег навсегда вошёл в историю педагогики как создатель дидактики развивающего обучения. Её требования он изложил в виде 33 правил, которые делятся на четыре группы: правила по отношению к ученику, к предмету преподавания, к организации внешних условий школьного обучения и, наконец, группа правил, касающаяся профессиональных качеств учителя. Особое внимание Дистервег уделял следующим дидактическим правилам: обучать природосообразно; учитывать особенности детского восприятия; идти от простого к сложному; от лёгкого к трудному; от известного к неизвестному; широко использовать наглядность; сознательно усваивать учебный материал; закреплять пройденный материал на практике и др.

Немецкий педагог-гуманист настоятельно рекомендовал учителям не торопиться при усвоении основ наук. В этой связи он советовал усваивать материал основательно, не спеша, так как всякая поверхностность и легкомысленное отношение к действительным основам предмета впоследствии неминуемо мстят за себя. *Чем меньше дети, тем изощрённее должны быть методики работы с ними.* Эта его исключительно плодотворная идея была подхвачена и развита К. Д. Ушинским, другими прогрессивными педагогами [86, с. 97].

Педагогическое наследие Дистервега проникнуто гуманизмом, любовью к ребёнку. Он не уставал напоминать учителям основной постулат гуманизма, сформулированный И. Кантом: «Каждый человек является самоцелью». Это значит, что в воспитании и обучении главным является не учебный предмет, а сам ребёнок, его здоровье, самочувствие исубъектность [35, с. 315].

Разумеется, не всё из наследия Дистервега выдержало испытание временем. Так, он делил учебные предметы на исторические и рациональные. К первым он относил историю, географию, «священную историю»; их предписывалось преподавать излагающим способом. Рациональные же дисциплины (математика, естествознание, философия и др.) следовало давать развивающим (вопросо-ответным) способом. Здесь нельзя согласиться как с указанным делением учебных предметов, так и с противопоставлением способов их преподавания [60, с. 217]. Но всё это частности и мелочи, которые не заслоняют

главного, что внесено в педагогическую теорию и практику великим педагогом-гуманистом.

Дистервег был депутатом прусского национального собрания; тем самым он стал первым в истории представителем учительствав законодательном органе страны. Его выступления в ландтаге всегда были направлены на решение вопросов, связанных с просвещением народа, улучшением положения учительства. Дистервег стремился к объединению немецкого учительства; поэтому в 1832–1841 гг. он учредил четыре учительских общества, выступил фактическим создателем «Всеобщего немецкого учительского союза», и в 1848 г. был избран его председателем. Вскоре эта организация стала оплотом всех прогрессивных сил в немецком учительстве. Как её руководитель, Дистервег выступал в прусском национальном собрании за проведение демократических реформ в школе, требовал отделения школы от церкви, ратовал за всеобщее образование детей, основанное на общечеловеческих принципах и учёте национальных традиций. В июле 1848 г., вместе с депутатами левой фракции прусского национального собрания, он подписал «Записку двадцати трёх», авторы которой требовали единой народной школы «для всех детей нации без различия состояний и будущего призвания» [86, с. 97].

Дистервег активно боролся против так называемых прусских регулятивов, то есть законов, которые были призваны регулировать образовательную деятельность. Эти три регулятива были подготовлены советником Ф. Штилем и подписаны министром просвещения Карлом фон-Раумером 1, 2 и 3 октября 1854 г. Согласно регулятивам, подготовка учителя должна была быть ограничена усвоением самых элементарных знаний. Чтение классической литературы семинаристами (будущими учителями!) запрещалось. Гёте и Шиллер оказывались слишком радикальными для прусских чиновников.

(Впрочем, чему удивляться?! В царской России Пушкин, Лермонтов и Чехов, не говоря уж о Некрасове и Достоевском, также не входили ни в какие образовательные программы школ и вузов. Не лучше было и в советские годы; в учебниках литературы тогда нельзя было встретить упоминаний о Булгакове, Цветаевой, Зощенко, Пастернаке, Платонове, Гумилёве, Ахматовой и целом ряде других замечательных авторов, не говоря уж об изучении их произведений.)

Преподавание педагогики, психологии и методик заменялось «школоведением», содержание которого имело назидательный характер, и должно было указывать будущему учителю на его обязанности

в отношении церкви и государства. В связи с этим особое значение придавалось религиозному обучению и практическому участию семинаристов в делах местной церкви. Начальная школа объявлялась одноклассной, причём с одним учителем. В ней были оставлены начатки письма, чтения и счёта; всё остальное время посвящалось религиозному воспитанию.

Хотя эти законы на первый взгляд имели отношение только к Пруссии, но остальные германские земли во всех вопросах стремились равняться на самый сильный регион, каковым была Пруссия, и вводили аналогичные установления. Дистервег выпустил три специальные брошюры, в которых он раскрывал реакционный характер образовательных регулятивов, отбрасывавших просвещение в немецких государствах далеко назад. Его борьба приобрела новый импульс в 1858 г., когда он был избран членом прусской палаты депутатов от берлинского учительства. Его выступления против регулятивов мобилизовали общественное мнение, и в 1859 г. был издан циркуляр, значительно ослаблявший их влияние. Окончательно отменены они были только в 1872 г.

Свою прогрессивную общественно-педагогическую деятельность Дистервег продолжал до последних дней жизни. Всего за три дня до смерти он получил известие о том, чтовновь избран депутатом. Дети убеждали его отказаться от депутатского мандата из-за плохого состояния здоровья. Однако он принял мандат, ибо считал, что работать во имя общего блага до тех пор, пока для этого представляется возможность, есть священная обязанность каждого честного человека. Дистервег был знаменем прогрессивной части немецкого учительства. Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег умер от холеры 7 июля 1866 г. в Берлине.

В Германской Демократической Республике была учреждена медаль Дистервега, которой награждались передовые учителя. В 1956–1986 гг. в Берлине был издано полное собрание его сочинений в 16 томах. К сожалению, в нашей стране однотомник его произведений был издан лишь однажды, в 1956 г. Между тем, многое в научно-методическом творчестве выдающегося педагога-гуманиста Ф. А. В. Дистервега принадлежит будущему, и внимательное ознакомление российского учительства сего наследием могло бы принести несомненную пользу отечественному образованию.

II.X. Гуманистические педагогические воззрения социалистов-утопистов XIX в.

Гуманистические по своему характеру педагогические воззрения социалистов-утопистов XIX в. имели в своё время большое значение для формирования более демократических подходов к организации образования в ряде европейских стран. Они не утратили актуальности и в настоящее время. Наиболее яркой личностью среди социалистов-утопистов был Роберт Оуэн.

К личности замечательного философа, предпринимателя и педагога-гуманиста Роберта Оуэна, похоже, навсегда прилипло определение «утопист». Его имя привычно называют в числе таких видных деятелей прошлого, как Шарль Фурье и Анри Сен-Симон. При этом обычно не придаётся никакого значения тому важному факту, что Оуэн, в отличие от Фурье, Сен-Симона, Джона Беллерса и Н. Г. Чернышевского (с его снами Веры Павловны в романе «Что делать?»), не говоря уже о Томмазо Кампанелле и Томасе Море, был далеко не только великим мечтателем и утопистом, но, прежде всего, выдающимся реалистом, практиком. Он попытался, и не без успеха, реализовать на практике свои социальные и педагогические идеалы. На это недвусмысленно указывают факты его необычайно насыщенной практическими трудами биографии. Именно этим объясняется выбор нами для подробного рассмотрения гуманистических педагогических воззрений социалистов-утопистов XIX в. личности именно Роберта Оуэна и его практической деятельности.

Р. Оуэн родился 14 мая 1771 г. в маленьком городке Ньютауне, графство Монтгомершир, Уэльс, в семье мелкого ремесленника. В начальную школу он поступил пяти лет и учился в ней всего два с половиной года. Все остальные знания впоследствии он добывал путём самообразования. Следующие два года мальчик работал в этой же школе в качестве помощника учителя. При этом в столь юном возрасте он не только проявлял немалые способности в учении, но и успешно обучал других детей, причём почти все они были гораздо старше его самого. Роберт увлекался подвижными играми, учился играть на кларнете и посещал уроки танцев.

Уже в девять лет он оставил школу. Сначала он служил «мальчиком», а уже через год торговал мануфактурой в г. Стамфорд, графство Нортгемптоншир. Через четыре года он получил должность приказчика в Манчестере, где его деятельность проходила столь успеш-

но, что к 1790 г. его назначили управляющим хлопчатобумажной фабрикой, на которой работало пятьсот рабочих.

В 1794 г. Оуэн стал совладельцем и управляющим «Чорлтон твист компании» в Манчестере, а в 1799 г. вместе с компаньонами он приобрёл у Дэвида Дэйла, ставшего его тестем, текстильную фабрику в Нью-Ланарке, близ Глазго, в Шотландии. Здесь он проявил себя большим филантропом, проведя ряд реформ, значительно облегчивших условия труда и жизни рабочих [7, с. 99].

Следствием бурного развития капитализма и промышленного переворота было разорение крестьянства и ремесленников, обнищание трудящихся. В промышленности шла интенсивная замена ручного труда трудом машинным. К работе на заводах и фабриках активно привлекались дети и женщины, поскольку их труд оплачивался намного ниже, чем труд мужчин. Капиталистический строй, пришедший на смену феодализму, оказался совсем не таким, каким его ещё совсем недавно представляли восторженные идеологи молодой буржуазии XVIII в., – просветители Вольтер, Дидро, Монтескьё, Руссо и др.

Роберт Оуэн видел ужасающие условия, в которых находились трудящиеся. Он понимал, что капитализм несёт страдания народным массам, и стал разрабатывать реформаторские планы, которые, по его замыслу, должны были улучшить положение трудящихся. Условия труда на его фабрике были такими же, как и везде: продолжительный, в 14–15 часов, рабочий день, ничтожные заработки, ужасные жилищные условия... Культурный и моральный уровень рабочих был низким. Широко применялся детский труд. Дети работали уже с шести лет [103, с. 12].

Реализацию своих устремлений Роберт Оуэн начал с филантропических преобразований в Нью-Ланарке. Он улучшил условия труда и быта рабочих, сократил рабочий день до 10,5 часов, повысил заработную плату.Провёл ряд мер по улучшению условий труда и быта рабочих, открыл магазин для рабочих, где продавал товары по сниженным ценам. До наступления 10-летнего возраста он вообще запретил труд детей на своей фабрике. Пропагандируя идею гармоничного развития личности, Оуэн заботился в своих учреждениях о физическом, эстетическом, нравственном, трудовом и умственном воспитании молодёжи. Большое внимание Роберт Оуэн уделял культурно-просветительной работе среди взрослого населения и общественному воспитанию подрастающего поколения.

В воспитании человека Оуэн видел важнейшую задачу общества и главное средство его переустройства на новых, социально справедливых началах. В основу своей работы с детьми рабочих он положил идею соединения воспитания и обучения с производительным трудом. Он определил участие детей в индустриальном и сельскохозяйственном труде непременным условием их всестороннего развития. Оуэн выдвинул смелое и исключительно гуманистичное для того времени предложение – ввести обязательное обучение и воспитание для всех без исключения детей.

В этот период своей деятельности Р. Оуэн видел цель воспитания в формировании у детей с самых ранних лет полезного обществу «разумного характера». Для этого, считал он, должна быть создана система воспитательно-образовательных заведений, охватывавших все возрастные группы населения посёлка. 1 января 1816 г. в центре Нью-Ланарка был открыт так называемый «Новый институт для формирования характера», который объединил ранее организованные Оуэном учреждения: «школу для маленьких детей» (она состояла из яслей для малюток от одного года до трёх лет, дошкольного учреждения для детей от трёх до пяти лет и площадки для игр) и начальную школу для детей от пяти до десяти лет. По вечерам в «Новом институте…» проводились занятия с подростками, работавшими на фабрике, и устраивались лекции, консультации и культурные развлечения для рабочих и членов их семей. В институте числилось 759 человек в возрасте от одного года до двадцати пяти лет [103, с. 16].

Заслугой Р. Оуэна было то, что он впервые в мире создал на практике дошкольные детские учреждения (ясли, сад) при промышленном предприятии. Здесь, наряду с другими видами воспитания, с детьми проводили элементарное обучение (беседы воспитателей о природе, рассказывание сказок, чтение детских книг и т. д.). Для работы с детьми были приглашены молодые люди, работавшие на фабрике, – Джеймс Бьюкенен и Молли Йонг, которые хотя и не имели педагогического образования, но искупали недостатки своей профессиональной подготовленности лаской и вниманием к детям.

Важным звеном педагогического эксперимента Оуэна в Нью-Ланарке являлась «школа для маленьких детей», имевшая целью оградить их от дурного влияния среды и обеспечить их всестороннее развитие. Много внимания уделялось физическому воспитанию. В школе соблюдался правильный режим дня, дети получали здоровую пищу. Значительную часть времени они проводили на свежем воздухе,

регулярно занимались гимнастикой, часто под музыку. Очень рано малышей начинали учить танцам и пению. Все эти занятия способствовали развитию у них ловкости, хороших манер и эстетического вкуса. Таким образом, физическое воспитание тесно сочеталось в «школе для маленьких детей» с эстетическим воспитанием.

Очень важным в воспитании детей младшего возраста Р. Оуэн считал развитие «духа общественности». Своих питомцев он стремился воспитать честными, правдивыми, приветливыми и вежливыми людьми; прививал им привычку приходить на помощь товарищам в затруднительных случаях и другие положительные нравственные качества. Заботясь об умственном развитии детей, во время непринуждённых бесед воспитатели знакомили своих питомцев с окружающими предметами, их свойствами и практическим назначением.

Огромное значение Р. Оуэн придавал детской деятельности, основным видом которой считал игры; в «школе для маленьких детей» они сочетались с элементарными трудовыми процессами. Исходя из того, что человек есть продукт среды, Оуэн сделал вывод, что во всех общественных недостатках следует винить социальную среду. Существующий порядок необходимо заменить разумным обществом, которое бы отвечало природе человека, его стремлению к счастью.

Основной путь для этого он видел в мирной пропаганде и в образовании людей. Природа человека, считал Оуэн, хорошая; у него имеются все данные для того, чтобы быть добродетельным. И если дети будут находиться в надлежащих условиях и их воспитание будет организовано правильно, можно создать новых, разумных людей, а затем с их помощью мирным путём преобразовать современные порочные общественные отношения. В системе взглядов Оуэна педагогические идеи занимают важное место. Начав с плана ликвидации безработицы, он пришёл к выводу о том, что правильно поставленное воспитание является ключом к решению всех социальных проблем.

Р. Оуэн много работал над решением проблемы о соединении обучения с производительным трудом. Необходимость связи теоретических занятий с трудом он объяснял не только заинтересованностью в улучшении способов производства, но, главным образом, потребностью в совершенствовании человеческой личности. Эту идею он частично применил в практике работы вечерней школы для работающих подростков. После «школы для маленьких детей» воспитанники переходили в начальную школу, из которой Р. Оуэн изгнал догматизм и зубрёжку. Он считал необходимым вооружать детей кон-

кретными знаниями, доступными их возрасту и полезными в дальнейшей жизни. Учебный план начальной школы в Нью-Ланарке включал в себя, помимо родного языка и арифметики, ещё ряд предметов, которые в то время не изучались в народной школе: географию, ботанику и минералогию.

Традиционное преподавание религии было заменено уроками морали, которые проводил сам Р. Оуэн. Отмена уроков религии стала для того времени из ряда вон выходящим событием. В начальной школе продолжались занятия танцами и пением; для мальчиков была введена военная гимнастика. Всё обучение велось на основе широкого применения наглядности: в школе имелось большое количество различных коллекций и других экспонатов. Стены большого зала были расписаны изображениями животных и растений [86, с. 86].

Р. Оуэн считал, что нужно не только давать детям знания, но и развивать их познавательные способности. Поэтому он стремился применять в школе активные методы обучения, способствовавшие проявлению пытливости детского ума и приучавшие учеников к самостоятельному мышлению. Большое внимание уделялось воспитательной работе. О её положительных результатах можно было судить по бодрому виду воспитанников, по их поведению, по той дружной и радостной атмосфере, которая господствовала в школе.

Несомненный воспитательный эффект давало и регулярное участие детей в трудовой деятельности. Девочек обучали шитью, кройке и вязанию; приучали держать дом в чистоте и порядке. Их посылали в общественную кухню и столовую, где они должны были научиться готовить. Мальчики овладевали простейшими видами ремесленного труда и учились садоводству.

Чтобы все дети, достигшие пятилетнего возраста, могли посещать начальную школу, Р. Оуэн категорически запретил нанимать их на фабрику до десяти лет. И это было в те времена, когда во всех отраслях английского производства беспощадно эксплуатировался труд малолетних. Подростки, уже работавшие на фабрике Оуэна, могли продолжать учение в вечерних классах, причём с 10 до 12 лет у них был сокращённый рабочий день. В 1816 г. вечерние классы посещали около четырёхсот детей. Таким образом, Оуэн впервые в школьной практике осуществил в Нью-Ланарке соединение обучения подростков в школе с их участием в индустриальном труде, причём на гуманистической по понятиям того времени основе [86, с. 84].

В 1813 г. Оуэн опубликовал памфлет «Новый взгляд на общество, или Опыты о формировании человеческого характера» («New

View of Society, or Essays on the Principle of the Formation of the Human Character»), в котором нашли отражение его социальные, просветительские и педагогические идеи. Суть неустанно пропагандировавшейся доктрины Оуэна заключалась в следующем: характер человека формируется обстоятельствами и социальным окружением, поэтому люди не несут ответственности за свои поступки. Их следует обучать и смягчать их нравы,как можно раньше начинать прививать им правила должного поведения.

С 1815 г. Оуэн стал добиваться издания закона, который запрещал бы труд детей до десяти лет и ограничивал труд подростков до двенадцатилетнего возраста шестью часами в день, а для молодых рабочих в возрасте от 12 до 18 лет вводил бы двенадцатичасовой рабочий день, включая полтора часа на обед и ужин. В 1819 г. после длительного сопротивления предпринимателей закон о детском труде был принят английским парламентом, хотя и в значительно урезанном виде. В 1817 г. Оуэн составил докладную записку парламентской комиссии, в которой выдвинул идею трудовой коммуны как средства борьбы с безработицей. К 1820 г. окончательно оформились социальные идеи Оуэна: он пришёл к убеждению о необходимости радикальной перестройки общества на началах общности владения, равенства в правах и коллективного труда [86, с. 87].

В 1814 г., выкупив доли компаньонов, Роберт Оуэн основал новую компанию. Экономический кризис, наступивший после 1815 г., побудил Оуэна предложить план расселения безработных в «посёлках общности и сотрудничества». Правда, антирелигиозные взгляды Р. Оуэна оттолкнули многих сторонников его учения. Лишь к 1825 г. он сумел создать экспериментальную общину в США, а вслед за ней и ряд других коммун в Великобритании.

Критикуя капиталистический строй, он стремился постигнуть причины противоречий между трудом и капиталом, и хотя он не сумел раскрыть механизм присвоения прибавочного труда, однако сделал правильный вывод: причина нищеты в том, что существуют деньги и присваивается чужой труд. Он предложил уничтожить деньги и ввести эквивалент трудовых затрат, который необходим при обмене [16, с. 32]. Разумеется, это была довольно наивная мысль, что и подтвердила вся дальнейшая общественная практика. Эквивалент, который собирался изобрести Оуэн, был изобретён давным-давно, и этот эквивалент не что иное как *деньги*. Оуэн и другие мыслители «домарксовского» периода не могли себе представить, что причина всех

бед трудящихся не в деньгах как таковых, а в несправедливо устроенных социальных отношениях.

Экономические взгляды Р. Оуэна выводились из вполне разумного, гуманистичного принципа: «труд есть общепризнанное естественное благо». Труд есть благо, а не проклятие, каковымего тогда считали очень многие мыслители, в том числе и те, что сочувствовали трудящимся. Поэтому для того, чтобы труд действительно фактически, то есть в реальности, стал благом, Оуэн выдвинул идею «рационального» общества в виде свободной федерации небольших социалистических самоуправляющихся общин, включающих в себя не более трёх тысяч человек каждая. Небольшое количество членов общины позволило бы сохранить контроль за качеством трудовой деятельности и поведением каждого.

Главный вид занятий в общине, – земледелие; но Оуэн был против отделения промышленного труда от сельскохозяйственного; община должна была организовывать у себя также и промышленное производство. При общности владения и общем труде, по мысли Р. Оуэна, не могло быть эксплуатации и классовых различий. Работа должна была распределяться между гражданами в соответствии с их интересами и потребностями общины. Вслед за французскими материалистами XVIII в., утверждавшими, что человеческий характер является продуктом окружающей человека общественной среды, Оуэн считал, что в *Новом* обществе как раз и родится *Новый Человек*. Правильное воспитание и здоровая среда научат его чувствовать и мыслить рационально, искоренят эгоистичные привычки. Суды, тюрьмы и наказания станут не нужны.

К 1817 г. Оуэн разуверился в том, что ему удастся убедить английских буржуа и парламент изменить социальный строй и добровольно установить социализм. И он перешёл к решительной критике капитализма, стал открыто пропагандировать коммунистические идеи. Пока его деятельность была филантропией богатого человека, он пользовался популярностью и признанием. Как только он стал выступать с коммунистическими призывами, в частности с призывом объединить всю частную собственность и раздать её всем поровну, так сразу британский истеблишмент отвернулся от него, стал считать его своим врагом.

Р. Оуэн подверг острой критике капиталистический строй. Он считал необходимым бороться против «троицы зол»: частной собственности, буржуазной формы брака и религии. Будучи утопистом,

он полагал, что новый строй появится не путём революции, а через создание коммунистических коммун, кооперативов и справедливого товарообмена между товаропроизводителями, а также за счёт правильно организованного воспитания, причём не только подрастающего поколения, а всех граждан общества. Откуда должно было незамедлительно появиться такое громадное количество «учителей», которые бы взялись перевоспитывать всех подряд граждан? На этот вопрос у Оуэна не было ответа.

Важное значение Роберт Оуэн придавал кооперации, первым шагом которой он считал организацию прямого товарообмена между трудящимися продуктами своего труда. С этой целью он даже организовывал воскресные *базары,* которые вызывали ненависть со стороны крупных торговых фирм, лишавшихся при этом какой-то, пусть и небольшой, части прибыли. Воспитание в новом обществе будет всесторонним, коллективистическим, а образование – подлинно научным, мечтал Роберт Оуэн. Умственное образование будет соединено с физическим воспитанием и производительным трудом.

Оуэн стал подвергаться преследованиям, и он переехал в казавшуюся ему свободной Америку. Р. Оуэн был убеждён, что достаточно основать одну общину, и люди сразу же увидят преимущества жизни в ней, а это неизбежно вызовет стремление к организации других таких же коллективов.

Стремясь показать практическую осуществимость и преимущества трудовых коммун, Оуэн отправился в 1824 г. в США, чтобы организовать там колонию на началах коллективного владения собственностью. Более полно свои социалистические идеи Р. Оуэн пытался реализовать в организованной им первой в истории коммунистический трудовой коммуне «Новая гармония» («New Harmony»), которую он основал в 1825 г. в США, в поселке Уобаш, штат Индиана, спустя год после переезда в Новый Свет.

Коммуна была построена на принципе равенства людей в быту и труде. Собственность, которая была закуплена на личные средства Оуэна, в колонии объявлялась общественной. Устанавливался общий труд, и, в соответствии с затраченным трудом, распределялись продукты и все результаты труда. Все члены общины имели равные права на пищу, одежду, жилище и воспитание. Коммуна была разделена на шесть департаментов: земледелия, индустрии, коммерции, экономики, домоводства, а также литературы, наук и образования. 1 октября 1825 г. вышел первый номер «Газеты Нью-Гармонии». Поначалу

всех членов коммуны охватил энтузиазм; их снабдили всем необходимым для жизни, а ведь ещё вчера ни у кого из них не было и гроша за душой. Коммунары напряжённо трудились и жили разносторонней духовной жизнью. Постоянно проводились лекции, вечера, концерты и митинги, на которых обсуждались актуальные для жизни коммуны вопросы.

Будущее общество Оуэн представлял в виде свободной федерации небольших социалистических самоуправляющихся общин, основанных на общем владении собственностью и совместном труде. Организация воспитания детей являлась неотъемлемой частью жизни колонии. В конституции коммуны главной задачей ставилось дать право всем её членам получить физическое, умственное и нравственное воспитание. Ведущими педагогами коммуны были Вильям Маклюр и Иосиф Неф, которые в своё время не только близко знакомились с деятельностью И. Г. Песталоцци, но и были фактически его учениками. Школа в «Новой гармонии» воплощала основные принципы нью-ланаркской системы обучения и воспитания. Но она имела и новые черты. Дневная школа для детей 5–12 лет имела два отделения: общеобразовательное и индустриальное, которые вместе составляли единое целое.

Учебный план школы отличался реализмом и полностью порывал с европейской гимназической схоластикой. Он включал в себя следующие учебные предметы: английский язык, арифметика и геометрия, зоология, ботаника, минералогия, химия, география, история, рисование и черчение, музыка, гимнастика, военное обучение. Стремясь дать детям широкое образование и всестороннее воспитание, эта школа осуществляла трудовое воспитание учащихся. Они работали в сапожной, портняжной, чулочной, прядильной, плотницкой, столярной, литографской и гравёрной мастерских. На опытной ферме они занимались садоводством, а также работали в поле и ухаживали за животными. Занимались уборкой помещений и приготовлением пищи. Всего в школе было примерно четыреста детей [103, с. 91].

Р. Оуэн возлагал надежды на воспитание как на одно из важнейших средств мирного преобразования капитализма в социализм. Он мечтал о новой, «гармоничной» жизни. Уже в 1826 г. Оуэн предложил коммунарам перейти к полному коммунизму, а сам отправился в Европу, с тем чтобы решить финансовые дела, связанные с предприятием в Нью-Ланарке. В его отсутствие единая коммуна распалась, причём инициативу в этом проявил В. Маклюр, на которого Оуэн особенно рассчитывал как на своего единомышленника.

Р. Оуэн не хотел признавать, что опыт создания такой коммуны в условиях Америки был обречён на неудачу. Он считал, что его предали и, если бы не предательство В. Маклюра, всё продолжалось бы по-прежнему. Он закрывал глаза на то, что сами коммунары не были подготовлены к такому социальному эксперименту. Тайком от Оуэна они враждовали другс другом и стали стремиться к личному обогащению, а затем, воспользовавшись его отсутствием, разделили общественное имущество и разбежались. Маклюр не смог убедить их остаться в коммуне; в этом и состояло его «предательство».

Р. Оуэн не хотел верить в крушение своей мечты – построение коммунистического общества в отдельно взятом трудовом коллективе. Но, вернувшись из Англии в 1828 г., он был вынужден признать своё поражение. Он потерял на организации коммуны свыше двух миллионов долларов, т. е. практически всё своё состояние. Более того, все его дети остались в США: четыре сына приняли гражданство США, а единственная дочь вышла замуж за сына И. Нефа [103, с. 95].

Опыт деятельности Р. Оуэна в США послужил лишь доказательством утопичности его планов. Ф. Энгельс писал: «Изгнанный из официального общества, замалчиваемый прессой, обедневший в результате неудачных социальных экспериментов, в жертву которым он принёс всё своё состояние, Оуэн обратился прямо к рабочему классу, в среде которого он продолжал свою деятельность ещё тридцать лет».

Итак, после ряда неудач Оуэн вернулся в Англию, где провёл остаток жизни, принимая активное участие в кооперативном и профессиональном движении. Так, он активно поддерживал движение чартистов, в рядах которого самоотверженно трудился ещё не один десяток лет. В 1829 г. он оставил управление фабрикой в Нью-Ланарке и все силы направил на популяризацию своего учения. Оуэн пропагандировал широко задуманную утопичную реорганизацию производства, мечтал о мирном переходе к социалистическому строю. Он предполагал, что профессиональные организации рабочих могут взять в свои руки отрасли промышленности и организовать в них производство на кооперативных началах, не прибегая ни к каким насильственным мерам. В 1834 г. им был организован «Великий национальный объединённый союз производств», поставивший перед собой задачу по осуществлению этогоплана Р. Оуэна. Но капиталистическая действительность снова разбила все его утопические надежды. Ряд организованных предпринимателями локаутов, а также неудачные стачки и суровые судебные приговоры привели к ликвидации «Великого союза…» в том же 1834 г.

Неудача этой организации была началом заката оуэнизма. Р. Оуэн ещё пытался создавать «внутренние колонии», которые назывались «домами науки», «социальными институтами», «холлами Оуэна». Крупнейшим учреждением Р. Оуэна в этот период была организация под названием «Гармония-Холл», существовавшая в 1839–1845 гг. Она имела школу для взрослых; в ней преподавались следующие дисциплины: грамматика, математика, география, агрикультура и ботаника, рисование, пение, музыка, танцы и красноречие. В индустриальной школе для детей в «Гармонии-Холл» обучали следующим предметам: география, история, геометрия, астрономия, натурфилософия, химия, анатомия и физиология, землемерие, рисование и живопись, пение и музыка, французский и немецкий языки [103, с. 99].

В течение почти полувека проповедовал гуманист Роберт Оуэн идеи социализма. Всю сознательную жизнь он самоотверженно служил интересам рабочего класса, борясь за справедливое фабричное законодательство, за улучшение условий труда трудящихся, и особенно детей. Но все его попытки вовлечь рабочий класс в непосредственное управление производством терпели неудачу в условиях капиталистического окружения.

Оуэн был единственным из великих утопистов, осуществившим *практические*, причем неоднократные, попытки реализовать свои теоретические идеи в реальной жизни. Он был единственным из известных политических деятелей своего времени, кто попытался привлечь рабочих к делу социалистического преобразования общества. Его активная деятельность содействовала консолидации кооперативного движения в Великобритании и способствовала введению более гуманного трудового законодательства.

Гуманистическая по своему содержанию деятельность Р. Оуэна в области организации просвещения и морального воспитания навсегда осталась нравственным примером и достойным подражания образцом для новых поколений педагогов. Основные взгляды Р. Оуэна получили отражение в работах «Новый взгляд на общество, или Опыты формирования характера...» (1813–1814), «Книга нового нравственного мира» (1836–1844), а также в автобиографии (1857). Умер Роберт Оуэн в своём родном городе Ньютаун 17 ноября 1858 г.

Социалист-утопист Роберт Оуэн, также как Шарль Фурье и Анри Сен-Симон, жёстко критиковал капиталистический строй, называл труд при капитализме «проклятием для человека»; утверждал, что этот труд основан на нужде и угрозе голодной смерти. Он проводил

мысль о грядущем социалистическом строе, основанном на началах разума и справедливости, где не будет эксплуатации человека человеком. Оуэн мечтал о мирном переходе от капитализма к социализму, о постепенном завоевании политической власти рабочим классом. Подобно просветителям XVIII в. (К. А. Гельвеций, Ш. Монтескьё и др.), он полагал, что достаточно просветить и перевоспитать людей, чтобы общество поднялось на новую ступень своего развития и стало социалистическим.

Оуэн придавал огромное значение окружающей среде в формировании человека, а самого человека рассматривал всего лишь как пассивный продукт обстоятельств. Несмотря на очевидные недостатки, гуманистические, педагогические воззрения Роберта Оуэна остаются в арсенале современной отечественной педагогики.

II.XI. Выдающиеся педагоги-гуманисты XIX в. (Л. Брайль, Г. Спенсер, П. Кергомар, О. Саломон)

В данном разделе нашей монографии автором характеризуются гуманистические взгляды выдающихся педагогов XIX в., оставивших яркий, неповторимый след в истории европейского образования.

Тифлопедагог Луи Брайль родился 4 января 1809 г. в городке Кувре, под Парижем. Его отец Симон-Рене занимался изготовлением конской упряжи. У Луи были две старшие сестры и брат. В трёхлетнем возрасте Луи начал слепнуть в результате воспаления глаз, начавшегося оттого, что мальчик поранился шилом в мастерской отца. Окончательно он ослеп в пять лет. Родители приложили много усилий, чтобы развивать сына. Они научили Луи плести бахрому для конской упряжи, шить домашние туфли, пригласили учителя музыки для обучения Луи игре на скрипке. Отец сделал специальные дощечки с прорезями, по которым учил сына алфавиту. Луи научили писать. Отец всюду старался брать сына с собой. Он учил его различать пение птиц, крики животных и ароматы цветов, рассказывал сыну о Боге.

С семи лет Луи начал посещать школу в Кувре. Мальчик удивил учителей своими способностями и очень быстро стал лучшим учеником. В 10 лет родители отдали сына в Королевский институт для слепых детей. Здесь обучали грамоте, музыке, вязанию и ткачеству.

В институте Луи стал первым учеником по всем предметам. Особенно ему нравилось заниматься музыкой: он освоил пианино и орган. Для занятий предоставлялись книги, изданные рельефно-ли-

нейным шрифтом, но таких книг было мало, и отсутствовали учебники по многим предметам. Обучение в институте основывалось на выслушивании и запоминании. Письмо практически отсутствовало. В библиотеке имелось небольшое количество книг, напечатанных по методу Валентина Гаюи. Несмотря на то что книги были тяжёлые и громоздкие, а на чтение уходило много времени, это было любимое занятие Луи. Методика преподавания была основана на восприятии информации на слух. Луи был одним из способнейших учеников, он научился играть на пианино и органе.

В 1828 г. Луи окончил учёбу и получил предложение остаться работать младшим учителем-репетитором. Уже в 17 лет Луи Брайль стал учителем в младших группах, а в 19 лет преподавал почти всю программу института (арифметика, география, грамматика, музыка). Ученики обожали своего юного наставника за его бесконечную доброту и сострадание. Ещё раньше, в 16 лет, мальчик получил оплачиваемое место органиста в небольшой церкви рядом с институтом. Большую часть жизни Луи служил органистом в различных храмах Парижа.

Луи познакомился с так называемой «ночной азбукой», которую разработал артиллерийский офицер Шарль Барбье. Эта азбука служила для военных целей, а именно для передачи информации в ночное время. Запись сведений осуществлялась путём прокалывания отверстий в картоне, а чтение – через прикосновение к картону, то есть посредством осязания. Азбука Барбье подвигла его в 1824 г. на разработку рельефно-точечного шрифта для слабовидящих людей, который впоследствии был назван в его честь – шрифт Брайля. Он используется по сей день во всём мире [86, с. 100].

Луи использовал каждую свободную минуту, иногда проводя за своими экспериментами целые ночи. Метод состоял в использовании различных комбинаций шести выпуклых точек, причём каждой букве французского алфавита соответствовало своё расположение точек. Так же отображались знаки препинания и цифры. Продолжая свои изыскания, Луи адаптировал метод для нотной записи. Брайль работал над шрифтом несколько лет, и в 1829 г. представил начальный вариант шрифта на рассмотрение совета института. В тот же год Луи Брайль выпустил небольшую книгу, в которой рассказывалось о возможностях придуманного им рельефно-точечного шрифта.

Совет института счёл шрифт неудобным для зрячих преподавателей. Луи Брайль постарался учесть все замечания и советы и про-

должил работу над своим изобретением. Только в 1837 г. по настоянию слепых и слабовидящих людей совет института снова вернулся к рассмотрению шрифта. Первой книгой, напечатанной по системе Брайля, была «Краткая история Франции» (1837).

Несмотря на очевидную пользу, изобретение Брайля не было официально принято во Франции при жизни Луи; его пытались игнорировать и замолчать. И только спустя год после его смерти от туберкулёза пришлаизвестность. Было признано, что его система письменности для незрячих лучшая из всех существующих.

Луи Брайль был не только талантливым музыкантом, но и преподавал музыку незрячим и слабовидящим людям на основе принципов, положенных в основу его шрифта, и, кроме того, разработал шрифт для записи нот (нотопись). Им был также создан специальный прибор для письма, прообраз пишущей машинки. И помог ему в этом его слепой друг Пьер Фуко, человек одарённый в вопросах механики. Фуко предложил использовать изобретённую им машину, которую он назвал «клавишный печатник». При нажатии на кнопку появлялся чернильный оттиск обычной буквы, и одновременно этот оттиск приобретал рельефные очертания. Такой текст могли прочесть как слепые, так и зрячие.

О своих нуждах и здоровье Брайль беспокоился очень мало. Из получаемых им денег лишь небольшую часть он тратил на себя, покупая самое необходимое, а остаток откладывал, чтобы помогать другим. Он использовал свои сбережения для бедных студентов для приобретения ими книг и приспособлений для письма по его методу.

Луи Брайль был известен своей бесконечной добротой, за которую он никогда не искал благодарности. После смерти в его личных вещах друзья нашли небольшую коробочку с надписью: «Сжечь, не открывая». Надпись заинтриговала людей, и коробочка всё-таки была вскрыта. Там находились сотни расписок о данных им в долг другим людям деньгах.

Умер Луи Брайль 6 января 1852 г. в Париже и был похоронен в родном городе Кувре. Спустя 100 лет, в 1952 г., он был перезахоронен в Пантеоне (Париж), месте, где покоятся останки знаменитых сынов Франции. В доме, в котором Луи провёл детские годы, открыт музей. В честь Брайля названа улица, ведущая к его дому-музею.

В России книгопечатание шрифтом Брайля начала Анна Александровна Адлер в 1885 г., издав книгу «Сборник статей для детского чтения, посвящённый слепым детям» в количестве 100 экземпляров.

Её соратницей в этом деле была Варвара Дмитриевна Цветаева, мать поэтессы Марины Цветаевой и супруга Ивана Дмитриевича Цветаева, основателя музея изобразительных искусств имени А. С. Пушкина. (Кстати, отцом В. Д. Цветаевой был знаменитый историк, автор дореволюционных школьных учебников Дмитрий Иванович Иловайский.)

Английский философ, социолог, психолог и педагог Герберт Спенсер родился 27 апреля 1820 г. в английском городе Дерби, графство Дербишир. В детстве он три года провёл в Кембридже, но дело ограничилось лишь подготовительным курсом. Вернувшись в родной город, он занимался самообразованием.

В 1853 г. Г. Спенсер получил небольшое наследство и смог полностью посвятить себя занятиям гуманитарными науками. Много времени он посвящал написанию собственных работ. В 1850 г. вышла его книга «Социальная статистика», которая имела успех и вдохновила автора на новые труды. В книге «Психология» (1855) он применилк психологии гипотезу естественного происхождения видов. Ч. Дарвин считал его одним из своих предшественников. Спенсер был основоположником органической школы в социологии; он признавал её важнейшей из наук. Его главный труд – десятитомная «Система синтетической философии».

В 1852 г., за семь лет до публикации «Происхождения видов» Дарвина, Спенсер написал статью «Гипотеза развития», в которой признал естественный отбор одним из важнейших факторов эволюции.

Герберт Спенсер – автор таких терминов, как «выживание наиболее приспособленных» и «естественный отбор». Эти понятия использовалисьим для обоснования закона выживания, но уже не в мире животных и растений, а *в человеческом обществе*.

Спенсер рассматривал *общество* как организм, развивающийся не по абстрактным законам логики, а по универсальным законам эволюции. Жизнь, указывал Спенсер, есть постоянное приспособление к жизни и индивидов, и целых слоёв общества.

Основу его концепции составляют принципы *индивидуализма, целесообразности* и *утилитаризма*. Согласно этой концепции, человеку нужно лишь то, что ему полезно. Принцип индивидуализма, *по Спенсеру,* ясно изложен им в следующей формуле: «Каждый человек волен делать то, что желает, если не нарушает при этом равную свободу любого другого человека». Отсюда Спенсер выводил цель воспитания, которую он видел в том, чтобы помочь человеку *приспособиться в жизни*.

Основным законом социального развития он считал закон выживания наиболее приспособленных (со)обществ, а из своей концепции эволюции Спенсер делал вывод о социально дифференцированном, то есть разделённом на антагонистические классы, обществе как наиболее приспособленном и в наибольшей степени соответствующем требованиям эволюции.

Спенсер выделял в обществе три социальных слоя: низший – питающий себя и других; средний – распределительный и высший – управленческий. Разделение труда между этими слоями является следствием различий между индивидами. Самые способные и подготовленные к жизни выбиваются из основной массы и попадают на вершину общественной лестницы, становясь «мозгом» общественного организма.

В статье «О государственном образовании» он писал, что если Господу Богу было угодно устроить мир так, что некоторые слои населения не могут оплатить расходов на образование своих детей, то им и не нужно давать образование [86, с. 104].

Г. Спенсер резко критиковал европейскую школу середины XIX в. за её отставание от уровня науки и нужд практической жизни. Задачу школы он видел прежде всего в вооружении ученика теми практическими знаниями, которые ему пригодятся в жизни. Это те знания, которые связаны с основными видами деятельности. Таких видов человеческой деятельности он насчитывал пять. Это деятельность по самосохранению, по добыванию средств к жизни, по воспитанию потомства, по выполнению социальных обязанностей и, наконец, это досуг. Именно к осуществлению этих видов деятельности школа и должна готовить детей в своих стенах. Значимость воспитания и образования Спенсер видел не в их объективной ценности, а лишь в том, какие дивиденды они могут принести конкретному человеку.

Поэтому он разделил все знания по принципу полезности на три группы. К первой группе он отнёс знания по физиологии и гигиене, занятия физкультурой. Вторая группа – это знания, помогающие производству и сбыту товаров, а именно арифметика, геометрия, механика, физика, химия, астрономия, геология, биология, обществоведение. Наконец, есть ещё одна группа знаний, которые важны для отдыха и наслаждения; это музыка, живопись, поэзия. Таким образом, связь учебных предметов с определёнными видами деятельности имеет в трактовке Спенсера *утилитарный* характер.

Спенсер требовал, чтобы содержание и методика обучения соответствовали этапам умственного развития ребёнка; чтобы обучение

шло от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от практики к теории. Здесь он, разумеется, не открывает Америки. Это было известно и до него; но важно то, что Спенсер был сторонником именно прогрессивного подхода в организации обучения, и его немалый авторитет поддерживал именно такой порядок обучения.

Г. Спенсер отвергал традиционное обучение, убивающее, по его мнению, в детях стремление к самостоятельному добыванию знаний. Самой действенной он считал систему «естественного воздействия» Ж.-Ж. Руссо. Подобно Руссо, он полагал необходимым ставить ребёнка в положение исследователя, учить его делать самостоятельные выводы. Само учение должно при этом возбуждать у ребёнка интерес и чувство удовлетворения. Его умственное развитие должно пройти вкратце весь тот путь, который прошло человечество за долгий период своего развития.

Рекомендуемая Г. Спенсером методика нравственного воспитания основана исключительно на утилитаристском понимании сущности морали: нравственно всё то, что ведёт к полезным для человека последствиям, не нанося при этом вреда окружающим.

Отсюда и столь высокая оценка Спенсером руссоистского метода естественных последствий в процессе нравственного воспитания. В итоге ребёнок должен на своём опыте видеть последствия хороших или дурных поступков. Применение такого метода, по Спенсеру, способствует установлению дружеских отношений между родителями и детьми.

Значительное внимание Г. Спенсер уделял вопросам физического воспитания детей, а именно правильному питанию, закаливанию, систематическим физическим упражнениям. Он резко выступал против умственного перенапряжения детей.

Спенсер в своё время был, можно сказать, идеологом поколения. Им, в частности, восхищался знаменитый американский писатель Джек Лондон. В своих книгах, особенно в романе «Мартин Иден», он неоднократно и хвалебно писал об идеях Спенсера как о высшем пределе философской и житейской мудрости. Наследие Спенсера составляет 18 томов, изданных ещё во второй трети XIX в. В России его идеи также были хорошо известны. До 1917 г. собрание сочинений Спенсера издавалось дважды в семи томах.

Во времена большевизма взгляды этого талантливого учёного замалчивались или в лучшем случае подавались в крайне отрицательном свете. Советскими историками педагогики неизменно подчёрки-

валось, что воснове взглядов Спенсера лежат индивидуализм и утилитаризм, надолго ставшие идеологическим фундаментом образования в США. Это действительно так, но кто сказал, что это так уж и плохо? Во всяком случае, системы образования в США и Великобритании обеспечивают высокий уровень образованности. Именно *в эти страны* едут получать высококлассное высшее образованиемолодые люди, в том числе и из России.

В 1886 г. из-за отсутствия сил для продолжения работы Спенсерприостановил её на целых четыре года, однако дух его не был сломлен изматывающими физическими страданиями. В 1896 г. увидел свет последний том важнейшего труда Спенсера.

Всю жизнь онмучился из-за проблем со здоровьем, но, тем не менее, Г. Спенсер дожил до глубокой старости и скончался в Брайтоне 8 декабря 1903 г. Главные идеи Спенсера теперь сделались достоянием всех образованных людей, и мы зачастую не знаем, кто их автор.

Афоризмы Герберта Спенсера

• Цель воспитания – это образовать существо, способное управлять собою, а не такое, какое могло бы только быть управляемо другими.

• Суждение, что красота есть нечто поверхностное, есть поверхностное суждение.

• Счастье составляет наивысшую цель наших стремлений.

• Каждый должен жить, не обременяя собою других и не приносия им вреда.

• Настанет время, когда будут удивляться тому, что могли когда-либо существовать люди, способные, не работая, наслаждаться за счёт тех, которые работали, не наслаждаясь.

• Архитектура, скульптура, живопись, музыка и поэзия справедливо могут быть названы цветом цивилизованной жизни.

• Покуда мы окончим свои сложные приготовления для завоевания счастья, – смотрим, оно уже улетело.

• Прочные результаты получаются лишь тогда, когда они подготовляются исподволь.

• Самообладание, как все качества, развивается через упражнение. Кто хочет управлять страстями в зрелом возрасте, должен учиться этому в юности.

• Никакой век не в состоянии написать своей собственной истории.

• Наука – это организованное знание.

• Наша жизнь сокращается невежеством [86, с. 106].

Не подлежит сомнению то, что некоторые воззрения Спенсера далеки от гуманных. Это так. Но верно и то, что очень многие его мысли имеют глубоко гуманистичный характер. Для этого достаточно непредвзято обратиться к рассмотрению его взглядов.

Выдающийся деятель в области дошкольного воспитания француженка Полина Кергомар родилась 24 апреля 1838 г. в г. Бордо в семье инспектора школ Жана Реклю. Её дядя Жак Реклю был преподавателем протестантского колледжа. И сама Полина ещё совсем молодой девушкой стала учительницей общеобразовательной школы. Её мужем был литератор Жюль Дюплесси-Кергомар. Она всецело отдавалась не только непосредственно педагогической работе, но и ярко проявила себя как активный общественный деятель в области организации просвещения. В 1879 г. она была назначена генеральным делегатом по контролю за содержанием детских приютов, а в 1881–1917 гг. выполняла обязанности генерального инспектора детских садов.

Кергомар проявляла чрезвычайную активность: участвовала в многочисленных конференциях, проводила кампании против детской бедности, организовывала сбор средств, постоянно общалась с представителями региональных и национальных властей по вопросам организации детских приютов, больниц, дошкольных учреждений и школ. С лекциями она объехала всю Францию и везде предлагала педагогам свою образовательную концепцию, в основе которой было уважением к личности ребёнка. Вместе с Шарлем Дефодоном она редактировала журнал «Друг детства», орган общества «материнского», т. е. дошкольного, образования.

Когда в 1884 г. бюджетная комиссия Французской Палаты законодательного собрания собралась было принять решение о сокращении всех инспекторов детских садов, «Друг детства» поднял тревогу в средствах массовой информации, и в результате была сокращена только половина ставок.

Перейдя на работу в министерство образования Франции, она в течение 20 лет руководила деятельностью дошкольных учреждений. В 1886–1892 гг. Кергомар была членом Высшего совета народного образования. Возглавляла комиссию по подготовке проекта реорганизации детских приютов в так называемые материнские школы и комиссию по выработке новых программ для материнских школ. Её усилия привели к реформе приютов, которые ранее были предназначены только для дневного пребывания детей, и созданию на их основе так называемых «материнских школ» [86, с. 108].

Разработанная под её руководством программа воспитания была такой совершенной, что она, с относительно небольшими изменениями, применяется и в настоящее время в дошкольных учреждениях Франции. Программа строилась по двум возрастным группам: младшая (2–5 лет) и старшая (5–7 лет). В ней давались обстоятельные рекомендации по вопросам организации жизни (режим, питание, помещение, оборудование), по воспитанию и обучению дошкольников (занятия по развитию речи, чтению, письму, счёту, пению, ручному труду и ознакомлению с окружающим миром).

Полина Кергомар разработала содержание умственного воспитания, основой которого она считала чувственное восприятие. Особое внимание она уделяла развитию у дошкольников памяти, наблюдательности, а также формированию у них умений сравнивать, рассуждать и применять полученные знания на практике. В воспитании главным она считала выработку нравственных привычек и «созерцание добра». Важное значение она придавала свободной детской деятельности, в частности игре, как процессу отражения полученных впечатлений, а также ручному труду.

Педагогические взгляды Кергомар сложились в 1880–1890-е гг., когда усилилось движение за общественное воспитание детей. Она подвергла критике работу приютов и требовала создания новых дошкольных учреждений, основанных на принципах уважения к личности ребёнка, его самостоятельности и развития у него наыков творческой деятельности. Она призывала муниципалитеты городов выделять для материнских школ подходящие помещения, увеличивать ассигнования, уделять больше внимания их работе. Полина Кергомар лично контролировала работу материнских школ, проводила показательные занятия, организовывала для воспитателей подготовительные курсы. П. Кергомар одной из первых подняла вопрос о необходимости преемственности между семьей, дошкольным учреждением и начальной школой; она настаивала на широкой педагогической и психологической подготовке будущих воспитательниц.

Полина Кергомар активно участвовала в работе различных международных конференций по вопросам воспитания и образования, например, в международном феминистском конгрессе (1896 г., Париж), на котором в центре внимания был вопрос совместного обучения мальчиков и девочек в школе.

В 1886–1895 гг. она издала свой главный труд «Материнское воспитание в школе» (в России он вышел под названием «Дошколь-

ное воспитание и детские сады во Франции»), который на долгие годы стал основным методическим пособием для французских воспитателей-«дошкольников» и сделал имя Полины Кергомар известным в педагогическом мире далеко за пределами Франции.

В противовес Фридриху Фрёбелю Полина Кергомар многие важные вопросы воспитания и педагогики решала с материалистических позиций. Она отвергла идеалистическую концепцию развития личности ребёнка как процесса его самопроизвольного и спонтанного развития, а также взгляд на воспитание лишь как на побуждение к проявлению ребёнком данных ему природой интересов и потребностей, поскольку такое воспитание не может формировать у него необходимые личностные качества. Она считала, что естественный процесс развития ребёнка происходит не иначе как *под руководством взрослых,* и подчёркивала значение этого руководства в становлении личности ребёнка.

Заботясь о физическом развитии детей, Кергомар указывала на необходимость организации дневного сна, специальных закаливающих средств (обтирание и др.), гимнастических и дыхательных упражнений. Важное значение придавала П. Кергомар ознакомлению детей с внешним миром. Лучшей формой ознакомления детей с окружающей средой она считала «предметные уроки». Эти уроки должны удовлетворять потребность ребёнка самому всё потрогать, ощупать, попробовать, понюхать. Методика предметного урока, считала она, требует такого построения, которое вызывало бы у ребёнка потребность узнать то, что хочет сообщить ему воспитатель. Огромное значение придавала П. Кергомар подготовке воспитателя к предметным урокам. Она доказывала, что воспитатель должен хорошо знать то, о чём у него будет идти речь с детьми. Зная предмет, он должен тщательно отобрать только то, что доступно детям, продумать всё и оформить письменно.

П. Кергомар советовала знакомить детей с реальными предметами, давать им их точные наименования. О животных и растениях далёких стран (крокодилах и змеях, ананасах и бананах) воспитатель может рассказать детям вкратце, но о животных и растениях, которые они видятв окружающей среде, дети должны иметь точные представления.

Важное условие методики предметного урока – это требование приспособления учебного занятия к особенностям и возможностям детей; ребёнок должен отдавать себе отчёт в том, что он видел и что он понял. Педагогика П. Кергомар была высоко оценена в России.

В предисловии к русскому переводу её книги отмечалось, что с каждой страницы с читателем говорит истинный педагог; причём говорит так живо и с таким горячим убеждением, что перед читателем вырисовывается образ автора-педагога, глубоко и искренне любящего детей [75, с. 84]. Выдающийся педагог-гуманист П. Кергомар скончалась 13 февраля 1925 г. в Париже. Во Франции учреждена премия для воспитательниц материнских школ имени Полины Кергомар (1927).

Выдающийся шведский педагог-гуманист Отто Саломон родился 1 ноября 1849 г. в Гётеборге в зажиточной еврейской семье. По окончании грамматической школы в 1868 г. он провёл четыре месяца в технологическом институте в Стокгольме, а затем ещё восемь месяцев в сельскохозяйственном институте «Ультуна» в г. Упсала. Завершить образование ему не удалось, поэтому Отто остался самоучкой. Оставив учебу, молодой Отто Саломон поначалу не знал, куда применить свои силы, чем заняться в жизни. Как раз в это время его дядя Август Абрахамссон (1817–1898), один из самых богатых предпринимателей Швеции, в1868 г. решил закончить свою коммерческую деятельность, и всё своё состояние он использовал на приобретение расположенного в 20 милях к востоку от Гётеборга поместья Нээс с живописным старинным замком.

Здесь он всецело посвятил себя педагогической и благотворительной деятельности. В 1872 г. А. Абрахамссон открыл в замке профессиональную школу для мальчиков, а спустя два года такую же школу для девочек. Главное внимание в этих учреждениях было обращено на ручной труд и подготовку школьныхучителей труда, потребность в которых постоянно возрастала. Между тем Швеция всегда была страной, в которой высоко ценились народные промыслы, в особенности искусство ручной обработки металлов и древесины. Но таких мастеров никто на государственном уровне не готовил; если и была какая-то подготовка ремесленников, то она шла в кустарных мастерских, владельцы которых брали на выучку пару-тройку мальчишек. Но школы не могли быть удовлетворены такими, с позволения сказать, педагогическими кадрами; им требовались значительно более разносторонне подготовленные специалисты.

Задачу подготовки таких кадров и поставил перед собой А. Абрахамссон. Своего племянника О. Саломона он поставил во главе этих школ. Для обозначения своих школ Абрахамссон и Саломон использовали шведское слово *слойд*, что означает *промысел* (в значении *ремесло*). Так школы стали называться в 1875 г.

Метод обучения в этих школах заключался в применении целого ряда постепенно возрастающих по трудности упражнений при изготовлении предметов домашнего обихода, начиная с наиболее простых вещей, например деревянной ручки для письма, ложки и граблей, и заканчивая столовой и кабинетной мебелью. Вторая важная идея методики Саломона состояла в том, что всякая изготавливаемая вещь должна была быть полезной и востребованной в хозяйстве. Далее, работа должна быть интересной, развивающей физические и умственные силы детей, соответствующей их возрасту и интересам.

Школы постепенно выросли в Институт ручного труда, приобретший всемирную известность. Абрахамссон завещал Институту всё своё состояние (380 тысяч крон) с условием, чтобы он впредь назывался «August Abrahamsson's Stiftelse», то есть «Учреждение Августа Абрахамссона» [86, с. 112].

Ежегодно в Институт приезжало множество учителей из многих стран Европы, и здесь их бесплатно обучали ручному труду в учительской семинарии, существовавшей с 1874 г. Саломон и его сотрудники читали лекции, проводили практические занятия. Лица, получившие здесь образование, становились своего рода пионерами трудового обучения в школах своих стран. В период 1880–1907 гг. О. Саломон провёл курсы для четырёх тысяч шведских учителей и полутора тысяч преподавателей из сорока стран. Каждый курс продолжался шесть недель. В ежедневную программу входили семь часов практической работы, а также один или два часа теоретических лекций и обсуждений. Сам Саломон читал лекции по психологии, морали, гигиене, истории образования, ремёсел и рукоделия, а также лекции по методикам обучения. Остальная часть дня была наполнена народными танцами, играми и пением. Проводились экскурсии, весёлые вечеринки.

Курсы представляли собой сочетание напряжённой работы и приятного развлечения. Учителей окружала атмосфера красивого пейзажа окрестностей и любезное гостеприимство. Счастливые воспоминания о курсах оставались у учителей на всю жизнь.

О. Саломон сформулировал ряд принципов, которым необходимо следовать в подготовке мастера ремёсел. К ним относятся: привитие вкуса к работе и серьёзному физическому труду; формирование привычки к порядку, точности, чистоте и опрятности, а также внимательности, настойчивости и терпения; «обучение глаза» умению точно видеть и ценить чувство красоты в форме материала; развитие

ловкости руки. Произведённые в школах изделия получали высокую оценку далеко за пределами в Швеции, в том числе на всемирных выставках в Филадельфии (1876), Париже (1878, 1900), Чикаго (1893), Сент-Луисе (1904).

Свой богатый опыт О. Саломон изложил в большой книге под названием «Справочник для преподавателей кустарных ремёсел» (1890), которая была переведена на несколько языков. Он был хорошо знаком с идеями великих педагогов прошлого и стремился адаптировать их к потребностям своего времени и задачам подготовки учителей труда. Постепенно им была выстроена система трудового обучения, которая была признана всем педагогическим сообществом как важный вклад в развитие педагогики и образования.

В конце XIX в. трудовое обучение как учебный предмет постепенно вводился в начальных и средних школах США, Великобритании, Германии и в других промышленно развитых странах мира. В этом была немалая заслуга и педагога-гуманиста О. Саломона, труды которого были хорошо известны по всему миру.

После его смерти, последовавшей 3 ноября 1907 г., ещё до семи тысяч учителей трудового обучения получили подготовку, которая продолжалась вплоть до 1966 г., но уже в Линчёпинге. А в Нээсе разместили музей, один из крупнейших в Швеции. Имя же самого О. Саломона, крупнейшего педагога-гуманиста, постепенно стало забываться. Однако в наши дни оно становится не только всё более популярным; фактически для педагогов всего мира оно ассоциируется с такими понятиями, как «трудовое обучение» и «трудовое воспитание».

III. ТРАДИЦИЯ ГУМАНИЗМА В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВИДНЫХ ПЕДАГОГОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.

III.I. Гуманистическое начало внешкольного детского движения (скаутизма) в Западной Европе

Развитие традиции гуманизма во внешкольном детском движении нами раскрывается на примере жизни и деятельности Р. С. С. Баден-Пауэлла и созданного им скаутского движения. Британский военачальник, основатель скаутского и гайдовского движения, писатель и художник лорд Роберт Стефенсон Смит Баден-Пауэлл родился 22 февраля 1857 г. в Лондоне в знатной семье [86, с. 78].

Он был шестым из восьми сыновей в семье англиканского священника, профессора теологии и геометрии Оксфордского университета Георга Джорджа Баден-Пауэлла. Мать Генриетта Грейс была дочерью британского адмирала В. Т. Смита. Своё имя будущий основатель скаутизма получил в честь крёстного отца, который, в свою очередь, был сыном всемирно известного изобретателя Джорджа Стефенсона – конструктора, ни много ни мало, первого в мире паровоза [86, с. 117].

В 1870 г. Роберт поступил в престижную частную школу Чартерхауз в Лондоне. В школе он особенно отличался знанием естественных наук и спортивными достижениями. Роберт всегда был в центре событий и стал известен как первоклассный вратарь в местной футбольной команде. Именно тогда его друзья начинают называть его Би-Пи (сокращённо от Баден-Пауэлл; так впоследствии его стали называть и скауты всего мира). В то время он имел широкую гамму увлечений: играл на пианино и скрипке, обладал хорошими актёрскими способностями и с удовольствием участвовал в представлениях, часто организовывал экспедиции в окрестные леса.

Талант художника позволил ему позднее иллюстрировать свои произведения. Во время каникул он обычно отправлялся в водные экспедиции под парусом вместе с братьями.

В 19-летнем возрасте Роберт поступил на военную службу и в 25 лет получил воинское звание капитана. Во время службы в Индии он был военным разведчиком. Ему довелось служить также в Афганистане и Южной Африке, на Балканах и Мальте.

В 1901 г. Баден-Пауэлл вернулся в Англию уже в звании генерал-майора и был осыпан различными почестями. Его личная извест-

ность сделала популярным и его учебник военной разведки. Это стало для неготолчком к дальнейшей деятельности. Р. Баден-Пауэлл понял, что ему представилась возможность помочь юношам вырасти мужественными и закалёнными духовно и физически. Он много читал о воспитании молодёжи в разные эпохи, начиная с античных времен до воспитания в современных странах.

Идею скаутинга Би-Пи развивал постепенно – он хотел удостовериться в том, что она жизнеспособна. Как военный специалист, Баден-Пауэлл считал важным умениевести военные действия в сложных природных условиях. Поэтому летом 1907 г. он собрал группу из 22 мальчиков и организовал на острове Браунси, находящемся в проливе Ла-Манш, первый скаутский лагерь. Этот лагерь имел большой успех. Помимо основной задачи скаутского воспитания – подготовки к военной службе – юношей необходимо было обучать искусству разведчика, знанию природных явлений, жизни в лагере и походе, развитию выносливости, общественному поведению и действиям при несчастных случаях. И эта идея себя полностью оправдала. Достаточно сказать, что, например, в 1910–1914 гг. 792 английских скаута были награждены за подвиги при спасении жизни людей во время различных стихийных бедствий.

В 1908 г. Би-Пи издал первый учебник скаутинга для мальчиков («Scouting for boys»), оформленный его собственными иллюстрациями. В течение двух-трёх лет книга была переведена на 35 языков. Баден-Пауэлл даже не мечтал о том, что эта книга даст начало крупнейшему мировому молодёжному движению и читать её будут десятки миллионов юношей и девушек на многих языках во всех уголках мира. Скаутские кружки начали массово появляться, сначала в Англии, а потом и во многих других странах мира. Всего за несколько лет эта комплексная система воспитания распространилась повсюду; популярна она и в настоящее время.

Система идеологического воспитания скаутов соответствовала британским государственным интересам. Девиз английских скаутов, например, звучал так: «Вера в бога, верность королю, верность Родине – будь готов!» Значок скаута представлял собой лилию, перевязанную ленточкой. Средний лепесток – это «правильный путь и вера в Бога», левый – «преданность королю», правый – «верность Родине». На ленточке призыв: «Будь готов».

Форма скаута представляла собой точную копию походного костюма, который Баден-Пауэлл носил в Кашмире в 1897 г.: широкопо-

лая шляпа цвета хаки, цветная шейная косынка (в России – синяя), рубашка зелёного или серого цвета с погонами на плечах, короткие (выше колена) брюки, чулки, туфли или башмаки чёрного или коричневого цвета. Необходимым атрибутом скаута был посох длиной в рост человека; с ним преодолевали препятствия, делали физические упражнения, при необходимости он являлся опорой для палатки или выступал в качестве оборонительного средства.

Группа делилась на патрули (6–8 скаутов), которые носили названия животных: «Бобёр», «Сокол» и др. Каждый патруль имел флаг с изображением выбранного скаутами животного. Для разрешения вопросов о наградах и наказаниях собирали «суд чести».

Движение скаутов стали финансировать государственные организации и общественные деятели. Например, газета «Дейли телеграф» ежегодно выделяла скаутам 4000 фунтов стерлингов.

В скаутской организации не обучали трудовым специальностям, но активно поощряли и содействовали их приобретению; выявляли способность ребят применять их на практике. Баден-Пауэл в своей книге «Бойскауты» даёт мальчикам целый ряд советов, как заработать деньги изготовлением плетёных кресел, рамок для картин, клеток для птиц и резных трубок, обивкой старой мебели и т.п.

В 1910 г. новое движение достигло такого размаха, что его создателю стало ясно: скаутинг должен стать делом всей его жизни. Даже король Эдуард VII посоветовал ему покинуть военную службу, считая, что, распространяя свой метод воспитания, он гораздо больше будет полезен своей стране. И Би-Пи действительно покинул армию и начал полноценно жить «другой жизнью», как он это называл; жизнью, посвящённой служению миру через скаутинг. В 1912 г. Баден-Пауэлл отправился в путешествие вокруг света для того, чтобы встретиться со скаутами в разных странах. Это было лишь начало скаутинга как мирового братства.

Первая мировая война прервала развитие скаутинга на некоторое время, но с её окончанием он продолжал развиваться, и в 1920 г. скауты со всего мира впервые встретились на мировом скаутском *джембори* (встрече) в Лондоне. В последний вечер *джембори*, 6 августа, скауты провозгласили Би-Пи *Начальником скаутов мира*.

Скаутское движение продолжало развиваться. В 1928 г. оно насчитывало в своих рядах более двух миллионов членов. Король Георг V даровал Би-Пи личное дворянство и титул «лорд Баден-Пауэлл оф Гилвел». Однако для всех скаутов он навсегда так и остался Би-

Пи, Начальником скаутов мира. За лондонским *джембори* последовали другие встречи: в Дании (1924), Англии (1929), Венгрии (1933), Нидерландах (1937). Проведение *джембори* преследовало цель направить усилия скаутинга на создание своего рода нового миропорядка – *мирового братства*. Би-Пи много путешествовал, продолжал переписку со скаутами многих стран. Он много писал, иллюстрируя статьи и книги собственными рисунками. Так, он издал «Учебник для волчат» (1916), «Мои приключения на службе разведчика» (1916), «Учебник для скаутмастеров» (1920), «Что скауты умеют делать» (1921), «Путешествие за успехом» (1922) и другие, всего 32 книги. Он выступал в качестве режиссёра любительского кино; снял несколько фильмов в экзотических странах. Был почётным доктором шести университетов, кавалером 28 иностранных орденов, а также 19 скаутских наград.

В 80-летнем возрасте выдающий педагог-гуманист Роберт Баден-Пауэлл перебрался в Африку со своей женой, леди Олав, которая была проводницей мирового скаутского движения девочек (гайдинга). Они поселились в местечке Ньери, в Кении. Там Би-Пи и умер 8 января 1941 г.

III.II. Гуманизм и консерватизм гражданского воспитания Г. М. Кершенштейнера и педагогики действия В. А. Лая

Конец XIX – начало XX в. в европейской школе были временем быстрого распространения школ с трудовым уклоном. В эти годы особенно быстро развивалась экономика Германии, неуклонно догонявшая «старые» экономики Великобритании и Франции, которые длительное время обогащались за счёт колоний. Германия считала себя обойдённой в вопросе «раздела мира» и изо всех сил стремилась устранить эту «историческую несправедливость». Возникла потребность в новом типе рабочего; буржуазии потребовался работник, который был бы хорошо технически подготовлен и в то же время политически воспитан в духе преданности тем идеалам, которые ему будут указаны свыше. Георг Михаэль Кершенштейнер и выступил таким «указателем». Вся его жизнь была связана с Мюнхеном. В этом городе он родился (29 июля 1854 г.), окончил университет (1883), преподавал в коммерческих училищах и гимназиях, а также в Нюрнберге и Швайнфурте, был советником в магистрате по школьному образованию (1895–1918), служил профессором в своей альма матер (1918–1932). Здесь он и скончался 15 января 1932 г.

Кершенштейнер известен как создатель теории гражданского воспитания, сущность которой изложена им в таких работах, как «Профессиональное воспитание немецкого юношества» (1901), «Понятие гражданского воспитания» (1910), «Понятие трудовой школы» (1912). Г. Кершенштейнер исходил из того, что дети состоятельных родителей получают нужное государству воспитание и дома, и в среднем учебном заведении, в котором они находятся обычно до 18 лет. А вот дети трудящихся покидают народную школу в возрасте 13–14 лет, поступают на работу и часто попадают под воздействие «нездоровых», а именно социалистических, а то даже и коммунистических, идей, распространяющихся среди пролетариата.

Г. Кершенштейнер предлагал создать обязательные *дополнительные* школы для работающих подростков одной профессии. В работе «Понятие трудовой школы» он справедливо указывал, что в эпоху современного разделения труда каждый человек должен иметь профессиональную специализацию. Поэтому в задачу школы он включал обеспечение учащихся профессиональной подготовкой с приданием ей нравственного значения и воспитание гражданина-патриота. Главной целью школы для детей рабочих он считал даже не сообщение знаний, а выработку элементарных трудовых навыков и воспитание дисциплины поведения. Это отвечает природе детей, поскольку 90% из них обладают образным мышлением, а не абстрактным, и они с большим удовольствием предпочтут практические занятия умственным.

Идея соединения умственного и ручного труда как средства выработки общих трудовых навыков, необходимых трудящемуся любой профессии, и формирования соответствующих его социальному статусу нравственных качеств была ярко отражена Г. Кершенштейнером в теориях «трудовой школы» и «гражданского воспитания». В статье «Школа будущего – школа труда» он изложил основные принципы организации такой школы и представил модель *новой трудовой школы*.

Трудовая школа должна стать таким образовательным учреждением, которое готовило бы детей, главным образом из народа, к будущей трудовой деятельности. Школа должна давать ученику минимум знаний и вместе с тем максимум рабочих умений и трудолюбия, а также соответствующие гражданские убеждения.

Для новой школы, по мнению Кершенштейнера, было необходимо следующее: обширное поле ручного труда, который, в зависимости от способностей ребёнка, станет средством умственного разви-

тия. При организации народной школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью, широким использованием опытнической и лабораторной работы.

Г. Кершенштейнер предлагал использовать для проведения практических занятий различные мастерские, кузню, школьный сад – словом, он предлагал охватить все те сферы деятельности, к которым у ребёнка есть интерес. Профессиональную подготовку Кершенштейнер советовал осуществлять в «дополнительных» школах для работающих подростков, ранее окончивших народную школу.

В тесной связи с концепцией трудовой школы у Г. Кершенштейнера выступала теория гражданского воспитания, изложенная им в работе «Понятие гражданского воспитания». В ней он справедливо рассматривал народную школу и армию как наиболее действенные государственные воспитательные институты, способные сформировать у молодежи желание трудиться на благо отечества и защищать его. Важнейшими задачами школы являются обеспечение учащихся профессиональной подготовкой с приданием ей нравственного значения и воспитание гражданина-патриота. Для реализации этих задач организация школьного производства должна осуществляться по типу трудовой общины [108, с. 479].

Программа такой школы должна была включать использование различных форм практической деятельности таким образом, чтобы они составляли непрерывную цепь, при которой каждое упражнение последовательно подводит к очередному затруднению, которое ребёнок в состоянии преодолеть самостоятельно. Ручной труд вводился в школу как самостоятельный учебный предмет, а сама организация обучения на ранних его ступенях примыкала к игровой деятельности. Государственное устройство, воплощающее в своих целях нравственную идею, является высшим внешним нравственным благом. Самое лучшее воспитание, – то, которое делает самого воспитателя всё менее необходимым. Задача школы – помочь выбрать профессию, приучить смотреть на профессию как на смысл жизни; при минимуме научного материала сформировать максимум умений, развить у детей способность к радости от труда. Словом, трудовая школа – это такой тип организации школы, для которой образование характера преобладает над всеми остальными задачами.

В процессе реализации своих идей Кершенштейнер перестроил учебные планы народных школ Мюнхена. Работа дополнительных

школ строилась в основном следующим образом. В течение двух-трёх лет хозяева предприятий обязывались отпускать своих работников на восемь-десять часов в неделю в школу. Большое место отводилось математике, естествознанию и рисованию. Содержание занятий строилось применительно к профессии. Так, для подростков, работавших на пивоварне, естествознание нередко сводилось к изучению процессов брожения и изготовления закваски.

Кершенштейнер способствовал введению активных методов обучения с широким использованием наглядных пособий, практических работ и экскурсий. Но он был сторонником бифуркации, то есть двойной системы образования. Свой «трудовой принцип» он почти не распространял на среднюю школу (гимназии), где учились дети «благополучных» родителей.

Внимание многих педагогов привлекали организация и методы трудового обучения, предложенные Кершенштейнером. Его реформаторские идеи оказали значительное влияние на развитие педагогической теории и практики в Европе в первые десятилетия XX в. Они дали значительный импульс развитию представлений о гражданском воспитании и роли профессиональной подготовки в жизни каждого члена общества [86, с. 117].

Идеи Кершенштейнера были в своей основе высокогуманными. В условиях предвоенного всепоглощающего шовинизма и последовавшей вскоре Первой мировой войны, послевоенной разрухи и невиданной инфляции предлагавшиеся им меры в сфере общего и начального профессионального образования смотрелись как очень здравые и полезные для подавляющего большинства населения. Для своего времени Георг Михаэль Кершенштейнер был настоящим педагогом-гуманистом. Не случайно ЮНЕСКО отнесло его, наряду с М. Монтессори, А. С. Макаренко и Д. Дьюи, к числу самых выдающихся педагогов XX в.

Немецкий педагог Вильгельм Август Лай был не только современником, но и единомышленником Кершенштейнера, хотя они и не сотрудничали друг с другом. Он родился 30 июля 1862 г. в коммуне Бётцинген, входившей в состав района Брайсгау (ныне земля Баден-Вюртемберг, ФРГ). Лай был сельским учителем, затем учился в Высшей технической школе в Карлсруэ и в университете во Фрейбурге. С 1892 г. преподаватель в учительской семинарии в Карлсруэ. Доктор философии (1903). Последователь взглядов психолога Эрнста Мёймана. Умер 9 мая 1926 в г. Карлсруэ.

В 1903 г. вышла в свет работа В. А. Лая «Экспериментальная дидактика», в которой он излагал свои требования к школе, которую он

именовал не иначе как трудовую, как *школу действия, школу жизни*. При этом труд рассматривался им даже не как учебный предмет, а как принцип преподавания всех учебных дисциплин. Ручной труд, считал он, должен вводиться в народную школу прежде всего как средство умственного, физического и духовного развития учащихся. Теория Лая, названная им *школой жизни*, была наиболее близкой к концепции Дьюи. Лай пытался создать новую педагогику – *педагогику действия*.

Исходной точкой реализации педагогики действия выступали для него не книги и объяснения учителя и даже не интерес детей, их воля или что-либо подобное, а, как писал он сам, полная жизнь ребёнка с её гармоническим разнообразием реакций. В основу обучения им была положена последовательность таких действий, как восприятие, умственная переработка воспринятого, внешнее выражение сложившихся представлений с помощью описания, рисунка, опытов, драматизации и других средств. Именно поэтому ручной труд выступал у Лая как принцип преподавания, способствующий обучению и воспитанию [108, с. 503].

Труд, по Лаю, является необходимым заключительным звеном естественного процесса взаимосвязанных реакций. В книге под названием «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры» Лай писал о том, что его школа действия ставит целью создать для ребёнка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она должна быть для него общиной, моделирующей природную и социальную среду. Она должна вынуждать ученика согласовывать свои действия с законами природы и волей сообщества окружающих его людей.

Лай представлял педагогический процесскак двоякое воздействие на ребёнка через восприятие и через выражение. Влияние на ребёнка через восприятие есть наблюдательно-вещественное преподавание, а именножизнь природы, химия, физика, география и естественная история, а такжежизнь человека, учение о народном хозяйстве, граждановедение, педагогика, история, философия и мораль. Воздействие на ребёнка через выражение есть изобразительно-формальное преподавание, а именно словесное изображение (язык), художественное изображение, эксперименты, физическое изображение, математическое изображение, уход за животными, творчество в моральной области, поведение в классной общине. При этом решающее значение в педагогической практике он придавал организации *действия*. В это понятие он включал любую практическую и

творческую деятельность учащихся и их поведение. Признаваемые всеми полезными в педагогическом отношении практические и творческие работы школьников в лабораториях, мастерских, уход за растениями и животными, театрализованные представления, лепка, рисование, игры и спорт в рекомендациях Лая, вслед за Дьюи, приобретали главенствующее значение по отношению к систематическому научному образованию.

В. А. Лая упрекали за то, что он *биологизировал* педагогику. Вряд ли эти упреки состоятельны. Ведь человек и является частью природы; естественно, что он представляет собой не только социальное, но и биологическое существо [86, с. 131].

Лай относился к педагогам, признававшим наличие природных способностей учащихся и их заметное разнообразие. Он стремился учесть этот факт в учебном процессе. Поскольку близкие к нему в этом отношении педологи, как и вся педология в целом, были объявлены в СССР согласно постановлению ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» вне закона, это не могло не отразиться и на восприятии трудов и личности самого Лая в СССР. Советскими исследователями он трактовался не иначе как один из представителей буржуазной, так называемой экспериментальной педагогики, основные положения и методы которой в большинстве случаев, дескать, мало отличаются от принципов и методов «разоблаченной» педологии, которая в одночасье была признана лженаукой. (А до выхода указанного постановления она превозносилась в советской педагогической литературе до небес.)

«Вредную сторону педагогики Лая» искали не только в биологизации им педагогического процесса, но и в «глубоко реакционных политических установках Лая как проповедника реакционного крыла буржуазной педагогики». Ему приписывалось стремление доказать особую одарённость и особые права на существование эксплуататорских классов и высших рас, а также физическую и духовную обречённость трудящихся классов и низших рас. В советской педагогической литературе его называли даже одним из предшественников… фашистской педагогики. Однако внимательное и беспристрастное изучение наследия Вильгельма Августа Лая позволяет сделать однозначный вывод о том, что его педагогические взгляды ничуть не менее гуманистичны, чем, например, взгляды Корчака, Макаренко или Сухомлинского. В их основе лежит попытка сделать педагогику возможно более гуманной и соответствующей запросам общества и конкретного ребенка.

Хотя Лай, также как и Кершенштейнер, никогда не употреблял термина «гуманизм», это понятие всегда подразумевалось и проявлялось во всей полноте при практической реализации теоретических установок этих немецких педагогов.

III.III. Гуманистическая традиция в деятельности западноевропейских педагогов в области эстетического воспитания

В данном разделе монографии автором раскрывается гуманистическая традиция в области эстетического воспитания на примере трудов и практической деятельности выдающихся педагогов Рудольфа Штейнера и Эмиля Жак-Далькроза.

Основоположник вальдорфской педагогики австрийский педагог-гуманист и философ-мистик, писатель, эзотерик, доктор философии Рудольф Штейнер родился 25 (по другим данным 27) февраля 1861 г. в местечке Кралевич (Кральевица) Австро-Венгерской империи (территория современной Республики Хорватия). Несмотря на то что уже в 20-летнем возрасте он окончил Венскую высшую техническую школу, его больше привлекали естественные науки [86, с. 125].

В 1899–1904 гг. Р. Штейнер преподавал в рабочей школе в Берлине. Здесь с 1900 г. Штейнер начал читать лекции в Теософском обществе. В 1913 г. вместе с женой Марией фон Сиверс и единомышленниками М. Бауером и К. Унгером им было основано Антропософское общество. Его центром впоследствии стало местечко Дорнах близ Базеля (Швейцария). Здесь, в Дорнахе, Штейнер и скончался 30 марта 1925 г.

Р. Штейнер использовал учение Гёте о метаморфозах, применив его к педагогике, трактуя воспитание как процесс *метаморфоз*, при которых предшествующая ступень развития ребёнка возрождается на последующей ступени в качественно ином, более совершенном состоянии. Свою идею о метаморфозах Штейнер рассматривал в рамках универсального учения о человеке – антропософии.

Именно антропософия стала методологической основой теории и практики учения, с которым в настоящее время, прежде всего, и ассоциируется его имя, – *вальдорфской педагогики.*

Вальдорфская педагогика – это совокупность методов и приёмов воспитания и обучения, основанная на антропософской, гуманистической по своей сущности, интерпретации развития человека как це-

лостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. Она применяется с различной степенью полноты в вальдорфских школах и детских садах [74, с. 107].

Штейнер исходил из предположения, что прогресс в социальной сфере требует обновления обучения и воспитания как по форме, так и по содержанию. Существовавшая в Германии дуалистическая система образования углубляла существовавшую социальную пропасть: детям рабочих она давала слишком скупое образование; дети из состоятельных слоев, в свою очередь, получали в классических гимназиях знания, которые практически никак не могли пригодиться им в жизни.

Директор фирмы «Вальдорф-Астория» Эмиль Мольт предложил Штейнеру создать 12-летнюю школу для детей рабочих и служащих этого предприятия. Открытием первой свободной вальдорфской школы (Штутгарт, 1919) Штейнер показал достойный пример позитивной практической деятельности тем представителям прогрессивной европейской интеллигенции, которые в своих литературных произведениях ограничивались всего лишь сочувственными комплиментами в адрес так называемого «потерянного поколения».

Р. Штейнер выдвинул идею свободы, самоуправления, ответственности и инициативы учителя, построения педагогического процесса на основе постоянно углубляющегося понимания учителем конкретного ребёнка. В вальдорфских школах заложена идея полного школьного самоуправления. Она реализуется в процессе коллегиального руководства школой, которое осуществляется на еженедельных учительских конференциях. Конференция подразделяется на педагогическую, административно-организационную и «внутреннюю» части. Педагогическая часть конференции – это постоянно действующий научно-методический семинар, в ходе которого проводится самоконтроль и самоанализ, осмысливается педагогический опыт учителей, с тем чтобы стать основой последующей работы.

Сотрудничество педагогов и родителей выражается в частых встречах на классных и общешкольных родительских вечерах, в процессе обсуждения и решения разнообразных вопросов, причём не только педагогических, но и хозяйственно-экономических. Для этого в школах существуют так называемые органы консультаций и инициатив, которые могут иметь такие названия, как «Родительско-учительский совет», «Круг доверия родителей» и т. п.

Вальдорфские школы предлагают разнообразные курсы попедагогике, искусству (живопись, лепка, эвритмия), рукоделию и ремёслам, становясь настоящими центрами образования.

В отличие от традиционных школ, ориентирующихся на развитие интеллекта ребёнка, вальдорфские школы стремятся охватывать «всё его существо». Они стремятся донести до него не только науку, но и искусство, мораль, религию. Гуманистический подход к ребёнку как к единому целому является главным педагогическим принципом на всех стадиях выполнения учебного плана в вальдорфских школах. Учеников никогда не оставляют на второй год. Педагоги исходят из посылки, что низкие успехи – это не проблема одарённости, а проблема нарушения мотивации, которая должна быть восстановлена посредством индивидуализации преподавания.

При этом отвергается столь популярная в своей радикальности идея разделения детей по потокам. Индивидуализация реализуется «продвижением вперёд» более слабых учеников, в том числе посредством труда и искусства. Педагоги считают, что успехи в искусстве и при исполнении практической работы благотворно влияют на учёбу. Вальдорфские педагоги отвергают балльную систему отметок, считая её дефектом современной системы образования и средством унижения достоинства ученика. Поэтому они применяют свидетельства-характеристики, в которых подробно описываются успехи, прогресс, способности, прилежание, слабости и прогнозы.

Учебный план вальдорфской школы рассчитан на 12 лет и заканчивается получением аттестата зрелости. Почти при всех вальдорфских школах работают детские сады. Игровой материал здесь подчёркнуто прост, что, согласно концепции Штейнера, способствует пробуждению у детей фантазии. Воспитатель ежедневно рассказывает детям истории и проводит образные игры; при этом сопереживание и соучастие детей стимулируют развитие речи.

Детей знакомят, используя также возможности рисования, игры, эвритмии и танца, с различными видами деятельности, чаще всего в связи с временами года. Игровая форма деятельности, имитирующая реальные трудовые процессы, например посев, сбор урожая, молотьбу и выпечку хлеба, позволяет вовлечь детей в жизненные взаимосвязи. Тем самым стимулируется развитие жизненного опыта, мышления и интеллекта.

Один и тот же учитель на протяжении первых восьми лет обучения ведёт основные предметы в классе; так учитель ближе узнаёт каждого ученика и его особенности.

Любое преподавание должно учить жизни. Поэтому вальдорфские педагоги нацеливают молодого человека на реальную жизнь, в

которую предстоит им выходить. Вот почему технология, практическая экономика, условия жизни и труда, социальные проблемы изучаются так же, как математика и иностранный язык. На стремление ученика к практическому труду вальдорфская школа отвечает преподаванием разнообразных искусств и ремёсел.

В вальдорфских школах все 12 лет обучения проходят уроки живописи, пластики, музыки (вокал и инструмент), художественной речи, а также эвритмии – нового вида искусства, созданного Штейнером и сочетающего в себе эстетические силы художественного движения, языка и музыки.

Преподавание ремёсел начинается в 6-м классе с садоводства и работы в столярных мастерских. Особое внимание уделяется полезности изготавливаемых вещей. С 9-го класса учащиеся занимаются гончарным делом и обработкой металла. Также дети учатся переплетать книги. Многие уроки рукоделия и ремёсла едины для девочек и мальчиков, которые также приучаются к прядению, ткачеству и шитью.

В течение учебного дня к преподаванию *по эпохам* примыкают учебные предметы, составляющие в своей совокупности так называемое «специальное преподавание». Они требуют постоянной тренировки и упражнений. Это иностранный язык, искусство, музыка, эвритмия, живопись, пластика, ручной труд. Теуроки, которые требуют применения физических сил (садоводство, ремесло, физкультура), проводятся во второй половине дня или перед обедом.

Иногда можно встретить утверждение, что Р. Штейнер *всего лишь* соединил гимназическое (интеллектуальное) образование с преподаванием искусства и ремёсел.

Это слишком примитивная трактовка замысла выдающегося педагога. Заслуга Штейнера в области педагогики состоит прежде всего в том, что на основе антропософии – науки, изучающей развитие человека в телесном, душевном и духовном аспектах, он создал педагогику, охватывающую развитие в единстве познавательных сил, моральных задатков и нравственных чувств, эстетических способностей и религиозного переживания. Более того, он воплотил свои идеи на практике, чем положил начало целому движению в образовании, которое развивается ныне, в том числе и под благотворным воздействием его идей. Его концепция оказалась столь удачно педагогически инструментированной всеми, казалось бы, давно известными средствами обучения, что технология её освоения и практика применения не вызывают слишком больших сложностей у творчески работающих

педагогов, сознательно и целенаправленно её использующих, что является важнейшим показателем её жизнестойкости и необходимости в наш сугубо прагматичный век [82, с. 127].

Швейцарский композитор и педагог Эмиль Жак-Далькроз родился 6 июля 1865 г. в Вене. Его настоящее имя было Эмиль Жак. Его он и носил много лет, пока в издательстве не предложили ему изменить свою фамилию, так как в то время был другой композитор по фамилии Жак. Далькроз взял фамилию своего друга Валькроза, изменив только первую букву. С тех пор его фамилия стала двойной – Жак-Далькроз.

Родной город Эмиля издавна слывёт своего рода Меккой музыкальной культуры. Все его родные были музыкантами. Неудивительно, что и он с раннего детства начал музицировать, сочинять музыку, а в 12 лет стал учеником Женевской консерватории.

В 1884 г. он едет в Париж, где посещает музыкальные и театральные курсы и всё мучается вопросом, кем быть, – музыкантом или актёром. Решить этот вопрос помог случай: в 1886 г. его пригласили дирижёром в Алжир. По возвращении из Алжира в Вену он два года занимался музыкой у Антона Брукнера, затем его учителем в Париже был Лео Делиба. В 1892 г. Жак-Далькроз стал профессором Женевской консерватории по классу гармонии и сольфеджио. Его лекции вызывали большой интерес, он увлекал учеников своим жизнерадостным характером. В этот период его жизни многие его сочинения исполнялись на концертах в Швейцарии, Германии, Англии.

Творчество Жак-Далькроза многогранно. Скажем несколько слов лишь о такой его составляющей, как песни. Этот жанр был им особенно любим. Композитором было написано около тысячи песен, которые распевались по всей Европе и даже в Африке. Многие из них давно считаются народными. Он писал песни на темы природы и труда, а также детские песни. Песни звучали по всей Швейцарии; их пели дети, сопровождая стада овец, а также гуляющие по горам любители природы.

Э. Жак-Далькроз был едва ли не первым композитором в мире, который обратился к теме защиты мира во всём мире. Вот, например, слова припева его «Песни мира и счастья»: «Если бы дети всей земли дали руки друг другу…» Не правда ли, очень напоминает слова песни композитора В. В. Соловьева-Седого и поэта Е. А. Долматовского «Если бы парни всей земли вместе однажды собраться могли…», появившейся полвека спустя?

Любопытно, что в своей книге воспоминаний Евгений Аронович Долматовский пишет о том, как на Всемирном фестивале молодежи и студентов в Хельсинки в 1962 г., по его словам, эта его песня была *впервые* исполнена и имела такой большой успех, что он якобы *в тот же день* услышал её в какой-то таверне: её распевали… финские работяги, оттягивавшиеся пивком после трудового дня. И тогда, как пишет Долматовский, он воскликнул, обращаясь к ним: «Это моя песня!» «Да, да, твоя... И моя! И моя! Она наша!» – якобы поддержали его посетители кабачка. Так писал Долматовский в своих мемуарах. Вот только свою ли песню он тогда слышал?! [86, с. 133]

В основе педагогического учения Жак-Далькроза – идеал гармонически развитого человека. Он постоянно искал средства, которые были бы способны обеспечить баланс между физическим и духовным состояниями человека. Такое средство, по его мнению, *ритм,* который, как он считал, является интегрирующим средством всякой деятельности человека и природы, организующим центром искусства. Он много писал о музыкальном воспитании и даже нападал на устаревшие, по его мнению, методы обучения. Он считал, что учителя музыки, пренебрегая самим искусством музыки, заботятся об одной только технике. Жак-Далькроз полагал, что, прежде чем приняться за музыку, нужно научиться воспринимать и ощущать её всем своим существом, проникнуться тем чувством, которое в итоге и порождает ритм и звуки. Так постепенно он пришёл к идее ритмики.

Жак-Далькроз предложил свою систему упражнений, построенную на взаимосвязи музыки и движения. Формирование пластики движений, считают психологи, способствует формированию внимания, воли, воображения, находчивости, решительности, сообразительности и других полезных личностных качеств.

Э. Жак-Далькроз вошёл в историю педагогики как создатель *ритмики* – явления, в равной срепени относящегося к музыке и спорту. Зарождение идеи ритмической гимнастики пришлось на 1900–1905 гг. Постижение чувства ритма возможно, по мнению Жак-Далькроза, только через музыку и танец. Свою методику Эмиль Жак-Далькроз впервые применил на занятиях в консерватории в 1905 г. Это был специальный курс ритмики.

Жак-Далькроз исследовал влияние музыкальногоритма на формирование психики человека. Им была выдвинута даже идея всеобщего ритмического воспитания. Между прочим, в СССР в 1970-е гг. в программу обучения школьников входили уроки ритмики, впослед-

ствии отменённые. Это означает, что идея Жак-Далькроза имела своих последователей и в нашей стране, причём в самых высших просвещенческих кругах.

Педагог-гуманист особенно подчёркивал значение ритмики для детей, так как движение является настоятельной биологической потребностью их организма. Далькроз говорил, что, вводя ритм в школьное образование, мы тем самым готовим ребёнка к познанию искусства вообще, поскольку ритм является базой для всякого искусства – музыки, скульптуры, архитектуры и поэзии.

Система Далькроза получила распространение не только в области школьного и музыкального, театрального образования, но даже в области терапии.

В 1909 г. в Германии Жак-Далькроз встретился с меценатом Вольфом Дорном, и это приблизило его к осуществлению своей мечты. Дорн предложил ему переехать в Дрездени обещал найти средства, чтобы выстроить в посёлке Хеллерау под Дрезденом здание института ритмики, отвечающего всем эстетическим и иным требованиям. После года преподавания системы в Дрездене состоялось торжественное открытие Института Жак-Далькроза в Хеллерау.

По вечерам зрительный зал института в Хеллерау заполнялся публикой, ожидавшей впечатляющего зрелища, и она никогда не обманывалась в своих ожиданиях. Ежегодно здесь проводились весенние празднества-фестивали, представления опер и других музыкальных произведений, аранжированных ритмическими упражнениями. Зрителями Хеллераусских празднеств в разные годы были К. С. Станиславский, С. В. Рахманинов, А. В. Луначарский, Сергей Дягилев, «немецкий Станиславский» Макс Рейнгардт, С. М. Волконский, Вацлав Нижинский, Эптон Синклер, Бернард Шоу и многие другие известные деятели культуры и литературы. Все они давали высокую оценку увиденному. Композиции носили всегда патриотический характер. В них участвовало большое количество людей, от одной-двух тысяч человек и больше.

Режиссура массовых действий была излюбленной формой деятельности Жак-Далькроза, так какздесь он мог подчеркнуть в них значение ритма. По образцу института в Хеллерау аналогичные учреждения были открыты в Стокгольме, Лондоне, Париже, Вене, Барселоне, Нью-Йорке и других городах. Большим энтузиастом и сторонником творчества Э. Жак-Далькроза был Сергей Михайлович Волконский, организатор курсов ритмической гимнастики в доок-

тябрьские годы. В 1920-е гг. в Москве и Петрограде были даже «институты ритма».

Идеи Жак-Далькроза применяются и сейчас в балетных школах, на занятиях некоторыми видами спорта, такими как художественная и спортивная гимнастика, фигурное катание, синхронное плавание. С наступлением Первой мировой войны Жак-Далькроз вернулся в Женеву. Лишь по окончании войны возродился на берегу Женевского озера руководимый им Институт ритма. Педагог-гуманист Эмиль Жак-Далькроз скончался в Женеве 1 июля 1950 г.

III.IV. Антисхоластическая, гуманистическая педагогическая позиция передовых американских педагогов XX в. (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Е. Паркхерст, Б. Спок)

В XX в. содержательная наполненность понятия «гуманизм» претерпела значительные изменения. Прагматизм, прежде всего в США, стал знаменем XX в., и значительный вклад в эти преобразования внесли как раз известные американские педагоги. В данном разделе нашей монографии мы рассматриваем взгляды наиболее известных и в то же время прогрессивных педагогов, в деятельности которых с особенной силой проявилось гуманистическое начало.

Прогрессивный американский философ и педагог-гуманист Джон Дьюи родился 20 октября 1859 г. в г. Бёрлингтоне, штат Вермонт, США. По окончании средней школы в родном городе и университета в Вермонте Джон два года преподавал в школе в штате Пенсильвания. В течение года был учителем сельской школы в своём родном штате. В 1882–1884 гг. он готовился к получению степени доктора философии в университете Джонса Хопкинса в Балтиморе.

В 1884–1894 гг. доктор Дьюи преподавал философию в Мичиганском университете, а потом перебрался в Чикаго, где стал деканом факультета философии, психологии и педагогики. Здесь он переключился на изучение актуальных педагогических проблем.

Однако с 1904 г. Дьюи преподавал уже в Колумбийском университете и оставался там вплоть до своей отставки в 1930 г. Но и после этого он числился почётным профессором этого университета. Именно в этот «пенсионный» период он написал множество работ по логике, теории познания, психологии, педагогике, социальной философии, искусствоведению, религии.

Известный философ и педагог посетил многие страны (Китай, Японию, Турцию, Мексику, СССР и др.). В своих воспоминаниях

С. Т. Шацкий, сопровождавший Дьюи и его супругу Элен, также известного педагога, в их поездке по СССР, характеризует их очень позитивно.

Оставил Шацкий и описание внешнего вида американского педагога. Дьюи был очень высокого роста, носил неизменный длинный серый плащ. Был очень любознателен. Вспоминал Шацкий и об одном крестьянине, который, заслышав о том, что на 1-й Опытной станции наркомпроса, которой как раз и руководил Шацкий, будет американец, специально прошёл пешком несколько десятков верст, дабы лично удостовериться, есть ли у него на голове рога; так изображались В. В. Маяковским в «Окнах РОСТА» американские «буржуины» [86, с.121].

Д. Дьюи занимал активную социальную позицию и принимал участие в многочисленных комитетах и движениях либеральной ориентации. В частности, он возглавлял международный комитет по осуждению сталинизма. Неудивительно, что в СССР, в том числе и многие годы спустя после смерти Сталина, Дьюи считали антисоветчиком и врагом Страны Советов; человеком, который воспользовался любезностью советских властей и посетил СССР, а потом, вместо ожидавшихся панегириков в адрес первого в мире государства рабочих и крестьян и его руководителей, дал, видите ли, *объективную* картину увиденного за коммунистическим «железным занавесом».

В учебнике для студентов педагогических вузов по истории педагогики Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского и М. Ф. Шабаевой, выдержавшем пять изданий в 1950–1980-е гг., Дьюи характеризуется как общественный деятель, который в последний период своей жизни якобы «выражал явное сочувствие фашизму». И это утверждение было обращено в адрес человека, который посвятил всю свою длинную – почти столетнюю! – жизнь борьбе с какими бы то ни было проявлениями насилия над человеческой личностью, в том числе и борьбе с фашизмом! Умер Джон Дьюи 1 июня 1952 г. в Нью-Йорке.

Педагог-гуманист Джон Дьюи выступил против формализма и догматизма и выдвинул идею создания *новой школы* [112, с. 49]. Эта новая во всех отношениях школа, по мысли американского педагога-новатора, должна была строить свою работу на основе спонтанных интересов и личного опыта учащихся, которые все необходимые знания должны былиприобретать в процессе игровой и трудовой деятельности.

Свои идеи в области воспитания и обучения Дьюи изложил в книге «Школа и общество». В ней он критиковал старое образование,

в котором было слишком мало места для самостоятельной работы учеников. В старой школе, утверждал Дьюи, центр тяжести лежит вне ребёнка; этот центр «лежит» на учителях. Именно они «центр мироздания», а ученики – где-то на периферии образовательного процесса. Перемена в образовании заключается, считал Дьюи, в перемещении центра тяжести с учителя на учащихся.

Педагог-гуманист выступал за *практическое* направление воспитания, предлагая решать его задачи в ходе содействия *спонтанному* развитию ребёнка. Малыш, считал он, – это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить материалом воспитания. Центр и конец всего – это и есть ребёнок [104, с. 91].

Задачи воспитания заключаются в том, чтобы направлять активность ребёнка по определённому руслу. Верно направленная активность ребёнка непременно даст ценные результаты. Но учитель не должен подавлять эту активность. Он может руководить этой активностью, задавая ей определённое направление, и, таким образом, вести ребёнка к разумной цели. Эта работа требует ознакомления с материалом, преодоления препятствий, проявления упорства и терпения. Ребёнок постоянно деятелен и сам даст ход вложенным в него способностям. Роль же воспитателя состоит в правильном направлении его деятельности; это, по существу, роль консультанта. Далее, считал Дьюи, следует организовывать занятия трудом в мастерских, в саду и на полях, создавать условия для хозяйственного труда, где будут воспитываться трудолюбие и уважение прав других лиц. Если всё это будет организовано, то это и будет идеальная школа.

Ну а как же обучение? Жизнь, по Дьюи, на первом месте, а обучение состоит в содействии этой жизни. Поэтому обучению Дьюи не придавал самодовлеющего значения. Поэтому он и предлагал, например, использовать метод проб и ошибок, метод проектов, которые серьёзные педагоги и всерьёз-то не принимали.

Дьюи выделял три группы предметов: природа, труд, общество. Он считал, что обучение детей должно вестись в русле этих трёх сфер. Именно взгляды Дьюи учитывались руководителями наркомпроса РСФСР при введении в начале 1920-х гг. «беспредметной» системы обучения, бездумно скопированной с западных образцов.

Д. Дьюи полагал, что повлиять на жизнь человека можно заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Дьюи предлагал сделать ребёнка объектом интен-

сивного воздействия многообразных факторов: экономических, научных, эстетических, культурных и др. Он считал воспитание непрерывной реконструкцией личного опыта детей с опорой на врождённые интересы и потребности. Им был разработан метод обучения *посредством делания*.

По мнению Дьюи, занятия трудом должны стать «центром», вокруг которого группируются научные занятия. Трудовое обучение и трудовое воспитание в школе выступают как необходимые условия для общего развития. Ручной труд – это средство, которое используется для того, чтобы «показать детям основные нужды общества и способы их удовлетворения».

Дьюи также был горячим сторонником экспериментальной педагогики. Он считал, что мы знаем только то и тогда, когда можем своей деятельностью произвести действительные изменения в вещах, и эти изменения подтвердят или опровергнут наши знания. Без этого знания остаются лишь догадками. Истинным Дьюи считал то, что полезно. Эта идея Дьюи со временем стала лозунгом прагматизма. Прагматизм вскоре превратился в своего рода идеологию, адекватную «американскому образу жизни», в основе которой, как известно, и лежит критерий полезности. Каждый ребёнок, по Дьюи, обладает неповторимой индивидуальностью, и потому именно он и должен стать центром педагогического процесса. Отсюда *педоцентризм* Джона Дьюи.

Накопление ребёнком индивидуального опыта ведёт к формированию его личности. Исходя из этого, учёный выдвинул идею «инструментальной педагогики», строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ученика. Согласно этой концепции обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребёнка становится инструментом его познания. Школьное обучение следует начинать с практической деятельности детей и лишь потом подводить их к теоретическому осмыслению материала.

Идея прагматической педагогики была доведена им до крайности, и на практике привела к сужению круга знаний, реально изучаемых детьми. Знания, получаемые детьми, нередко были исключительно *утилитарными*. Поэтому прагматистов называли ещё *утилитаристами*. Однако само слово «утилитарный» означает «полезный». Отсюда они делали не лишённый основания и здравого смысла вывод о том, что «истинно то, что полезно». Именно здравый смысл и был положен в основание всей педагогической философии и практической работы Джона Дьюи.

К началу XX в. созданная Дьюи так называемая Чикагская школа инструментализма переживала период расцвета, а педагогические эксперименты, начатые в основанных Дьюи в 1896 г. «школах-лабораториях», стали оказывать заметное влияние на педагогическую теорию и практику в США.

Несмотря на критику, которой уже давно подвергается учение Джона Дьюи и его учеников и последователей, не подлежит сомнению то, что вклад этого выдающегося учёного и практика в педагогическую науку и школьное дело поистине огромен. В нашем понимании истории педагогики Дьюи стоит в одном ряду с Локком, Песталоцци и Фрёбелем уже только потому, что он бросил вызов схоластическому подходу в обучении и сделал всё для того, чтобы обучение и воспитание соответствовали современным гуманистическим тенденциям развития общества. Всё это позволяет характеризовать его как выдающегося педагога-гуманиста. Во многом эта оценка распространяется и на его последователей и единомышленников, таких как У. Х. Килпатрик и Э. Паркхерст.

Известный американский педагог Уильям Херд Килпатрик родился 20 ноября 1871 г. в городке Уайт-Плейнс, штат Джорджия. Окончил университет Джонса Хопкинса, где его научным руководителем был сам Д. Дьюи. В 1890-е гг. Килпатрик работал в школах родного штата. В 1897–1906 гг. он преподаватель Мерсеровского университета, в 1903–1905 гг. – его президент. В 1909–1938 гг. – профессор педагогического колледжа Колумбийского университета в Нью-Йорке. Умер Килпатрик 13 февраля 1965 г. в Нью-Йорке.

Ученик и последователь Дьюи, У. Х. Килпатрик был, естественно, сторонником прагматической педагогики. Он разработал педагогическую систему «экспериментализма», опиравшуюся на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Школу он рассматривал как инструмент демократии в сфере образования. Экспериментализм отвергал умозрительность и опирался на изучение ребёнка и его поведение. В качестве основного Килпатриком выдвигался принцип саморазвития личности.

Килпатрик напрочь отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи, как он утверждал, с реальными запросами и жизненными потребностями детей. Им отрицалась даже сама необходимость школьных программ и классно-урочной системы. Он подчёркивал важное значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребёнка в рамках праг-

матического принципа «стимул – реакция». Итак, традиционную школу Килпатрик отвергал, а вместо этого предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности ребёнка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта. Иными словами, он проповедовал внедрение что-то вроде руссоистской «педагогической робинзонады», только в условиях другого века.

Свои идеи он подробно изложил в книгах, издававшихся во многих странах, в том числе и в СССР, например, таких как «Метод проектов» (М., 1925), «Основы метода» (М., 1928), «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации» (М., 1930). С целью реализации своих идей У. Х. Килпатрик разработал метод проектов и, само собой разумеется, отдавал ведущее место в обучении проектной деятельности. Килпатрик развивал идею обучения через организацию «целевых актов». Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи.

Несмотря на то что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребёнка, его собственный путь искания и преодоления затруднений. Только при такой системе обучения, считал Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребёнка и поднять его на более высокую ступень развития. При этом он различал четыре вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (его целью является потребление в широком смысле, включая развлечения), проект решения проблемы (интеллектуальных затруднений) и проект-упражнение.

Педагог отстаивал идею о том, что школа должна готовить детей к жизни в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с ещё неизвестными пока проблемами. Как истинный прагматик, он противопоставлял традиционные учебные предметы, не имеющие, с его точки зрения, практической ценности (по его словам, не имеющих «инструментальной жизненной ценности»), задаче вооружения ребёнка методами решения практических проблем, методами поиска и исследовательскими методами.

В 1920–1930-х гг. в США в школе единомышленника Килпатрика известного педагога Е. Коллингса был внедрён метод проектов. Учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что

должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманногоими [86, с. 142].

Идеи Килпатрика получили развитие и в нашей стране. В 1920-е гг. в СССР народным комиссариатом просвещения РСФСР в школах усиленно насаждались так называемые комплексные планы. Классно-урочная система, благополучно существовавшая три века, была отринута одним махом людьми, из которых никто не имел педагогического образования и какого-либо серьёзного педагогического опыта (А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, С. Т. Шацкий, А. С. Бубнов, А. Я. Вышинский, П. К. Штернберг и др.). Все учебные дисциплины, в том числе математику и русский язык, предлагалось изучать «попутно», в ходе рассмотрения так называемых комплексных тем. Темы предлагались такие: «Весна в деревне», «Красный Октябрь». В 1-м классе изучалась тема «Наблюдение за состоянием больного в семье» и т.п. Теперь эти «новаторские» указания деятелей Наркомпроса представляются чем-то невероятным, кажутся каким-то бредом воспалённого сознания, актом осуществления злонамеренной деятельности или проявлением невероятной глупости. Но что поделаешь?! Было в нашей советской истории и такое…

Понятно, что внедрение идей Килпатрика такими грубыми способами малообразованными «деятелями из наркомпроса», – А. С. Макаренко презрительно называл их «педагогическим ареопагом», «педагогическим Олимпом», – компрометировало сам метод проектов, который, кстати, в настоящее время фактически получил второе рождение.

Американский педагог Елена Паркхерст родилась 7 марта 1887 г. в г. Дьюранд, штат Висконсин. После окончания средней школы (1904) она работала в сельской школе, в 1911–1915 гг. преподавала в учительских колледжах, расположенных в штатах Вашингтон и Висконсин. В 1917–1918 гг. она возглавляла отделение подготовки учителей в колледже Монтессори (Нью-Йорк). В 1910 г. Елена Паркхерст сформулировала свой ставший впоследствии знаменитым так называемый «Лабораторный план учебно-воспитательной работы в школе», который в 1918 г. был применён в школе города Долтон (Dalton), а в дальнейшем был переименован в Дальтон-план.

План Паркхерст основывался на принципе индивидуального обучения. Она исходила из того, что школа есть модель общества, а в обществе, как это известно, каждый сам за себя. Вот школа и должна подготовить ребёнка к «борьбе за выживание». Поэтому она считала,

что каждый ученик должен двигаться по «лестнице знаний» своим темпом. При этом наиболее эффективно дети учатся и развиваются в ситуации раскованности и свободы выбора. В рамках плана предусматривалось увязать программу для *каждого* учащегося с его интересами и способностями, а также обеспечить *каждому* ученику в прохождении учебного материала независимость от его товарищей [86, с. 154–155].

При организации работы в соответствии с Дальтон-планом учащийся не связывался общей классной работой и ему предоставлялась свобода как в выборе занятий, так и в использовании своего учебного времени. Вместо классных комнат были созданы так называемые предметные лаборатории, и каждый ребёнок переходил из одной комнаты в другую в соответствии со своей индивидуальной программой. Учебная деятельность при использовании Дальтон-плана предполагала индивидуальную работу учащихся по усвоению годового объёма учебного материала, который разбивался на ежемесячные задания («разделы», «контракты»), а те, в свою очередь, на недельные и ежедневные. Каждый учащийся брался выполнить эти «контракты» в самостоятельно определявшемся им темпе.

Предусматривалось детальное совместное планирование учебной нагрузки учениками и учителями в самом начале учебного года. В распоряжении детей были учебные пособия, книги из школьной библиотеки, «начинка» предметных кабинетов-лабораторий, где они получали консультации учителей-предметников при выполнении лабораторно-практических работ. Вот почему этот метод называют ещё «лабораторным». Особое внимание уделялось учёту работы учащегося, который осуществлялся при помощи сложной системы учётных карточек. Только на занятиях по гимнастике, музыке, домоводству и во время игры дети были вместе. Освоение остальных учебных предметов осуществлялось индивидуально.

Паркхерст считала, что её метод даёт детям умственную и моральную свободу, которая выражается в собственном темпе работы ребёнка по овладению материалом. После самостоятельного выполнения учениками заданий в школе должны были организовываться собрания и конференции для обсуждения наиболее актуальных и сложных вопросов учебных программ.

В 1920–1942 гг. Елена Паркхерст возглавляла частную школу (Дальтон-скул), работа которой имела исключительный успех. Сюда стали приезжать педагоги со всего мира, чтобы увидеть план Парк-

херст в действии. В 1922 г. в Великобритании была опубликована книга Паркхерст «Обучение по Дальтон-плану», впоследствии переведённая на 57 языков.

С 1942 г. она член учёного совета Йельского университета, где преподавала социологию и продолжала свои исследования в области дидактики. В 1947–1950 гг. она вела еженедельную программу на радио, а потом и на телевидении. В этой передаче, получившей название «Мир ребёнка», дети были главными героями; они обращались к взрослым со своими проблемами. Это была первая в мире подобная передача. Паркхерст организовала также радиопрограммы для подростков и для слепых детей; вышло около 300 бесед с детьми в рамках обсуждения психологических проблем. Записи этих бесед были оформленыв кассеты и поступили в продажу; они использовались в учебном курсе психологии по всей стране.

Елена Паркхерст скончалась 1 июня 1973 г. в г. Нью-Милфорд, штат Коннектикут. В СССР произведения Е. Паркхерст, в том числе в изложении Джона Дьюи, активно издавались в первой половине 1920-х гг. В эти годы народный комиссариат просвещения РСФСР, а следом за ним наркомпросы и других союзных республик стремились активно применять в практике работы школ и вузов достижения зарубежной педагогической мысли. Правда, в СССР в практической работе учебных заведений метод Е. Паркхерст претерпел значительные изменения. Он стал называться бригадно-лабораторным методом.

Но дело, разумеется, не в самом названии; извратилась его суть. У педагога-гуманиста Е. Паркхерст вся методика была приспособлена для осуществления ребёнком индивидуальной работы. Но «новаторы из наркомпроса» не могли, конечно, поставить индивидуализм в центр обучения; ведь коренная идея советского воспитания заключалась как раз в противоположном, а именно в коллективизме. Поэтому к слову «лабораторный» было добавлено ещё одно слово – «бригадно», и в итоге получился «бригадно-лабораторный метод».

Реализация его осуществлялась таким образом: класс делился на бригады, каждая из которых получала «исследовательское задание». Учитель не выступал в качестве полноценного источника информации, не проводил уроки, а всего лишь выступал в качестве консультанта; сидел в «лаборатории» где-то сбоку припёку. В соответствии с надуманными так называемыми «комплексными» планами полноценные учебные занятия в форме уроков заменялись якобы «исследовательской» работой детей. По окончании этой работы кто-то из членов

бригады отчитывался о проделанной бригадой работе. Остальные согласно кивали головами. Ясно, что при «таком методе» не было ни «исследовательской работы», ни нормальных учебных занятий. Под давлением учителей в 1931–1932 гг. были изданы правительственные постановления по школе – они затронули и другие ступени системы образования (училища, техникумы, вузы), в которых применение метода Е. Паркхерст, как в чистом виде, так и в «модифицированном на советский лад», а именно в форме бригадно-лабораторного метода, отныне категорически запрещалось. Таким образом, налицо было шараханье из стороны в сторону: сначала – безоглядное введение, затем – полное отрицание и запрет.

Ситуация с внедрением бригадно-лабораторного метода даже нашла отражение в эпопее «Архипелаг Гулаг», где А. И. Солженицын пишет о тех подвергшихся репрессиям педагогах, которые пытались противодействовать внедрению бригадно-лабораторного метода. Спустя несколько лет, после выхода упомянутых постановлений, пострадали уже те учителя, которым удалось-таки вопреки всему, и, прежде всего, здравому смыслу, успешно внедрить бригадно-лабораторный план в практику своей школьной работы. Этих учителей и обвинили во внедрении «негодных американских методов». Виновники же этой благоглупости – наркомпросовская «верхушка» во главе с Луначарским и Крупской – вышли сухими из воды.

Бросает ли тень всё вышесказанное на метод Е. Паркхерст? Разумеется, нет. Любая, даже самая полезная вещь при неумелом использовании становится источником опасности; при этом чем вещь эта эффективнее, тем выше потенциальная опасность.

Подтверждением ценности идей Е. Паркхерст служит уже то, что в наши дни метод проектов как таковой и проектирование как принцип организации любой деятельности находят самое широкое распространение во всех без исключения областях жизни, в том числе и в педагогике. Это ли не лучшее свидетельство того, что педагог-гуманист Елена Паркхерст может быть отнесена к числу наиболее выдающихся деятелей педагогической науки?

Известный педиатр, спортсмен и педагог-гуманист Бенджамин Маклейн Спок родился 2 мая 1903 г. в г. Нью-Хейвен, штат Коннектикут, США, в семье адвоката. Бен имел пять младших братьев и сестёр и привык с детства заботиться о них. Его мама тщательно следила за детьми: она не давала своим малышам сладкого минимум до пяти лет; она считала, что от сладкого портятся не только зубы, но и внутренние органы ребёнка.

В семье Спока все дети спали на улице, под навесом, независимо от погоды. Семейный доктор говорил, что от этого дети становятся выносливее, крепчеи имеют отменное здоровье. Бенджамин вспоминал о детстве с некоторым сожалением; ведь вместо того, чтобы развлекаться со сверстниками, кататься на горках и бегать по улицам, ему приходилось менять пелёнки, готовить младшим братьям и сёстрам бутылочки, кипятить пустышки. Однако этот опыт, прочно врезавшийся в детскую память, сослужил будущему педагогу и врачу хорошую службу как автору замечательных книг о сохранении здоровья детей.

Б. Спок окончил супер престижный Йельский университет, где он вначале изучал английскую филологию, но затем взяла верх тяга к медицине. Поэтому он перешёл на медицинский факультет. Затем несколько семестров он учился в не менее знаменитом Колумбийском университете, и, наконец, в 1929 г. он стал врачом. В студенческие годы Б. Спок увлекался спортом. Университетские тренеры включили его в команду гребцов, которая ни много ни мало победила на летних Олимпийских играх 1924 г. Студент Бенджамин Спок стал олимпийским чемпионом!

В 1960-е гг. в Советском Союзе имя доктора Спока было чрезвычайно популярно. Дело в том, что он, респектабельный врач, после начала «грязной» войны во Вьетнаме, развязанной американской военщиной, немедленно примкнул к антивоенному движению и фактически даже возглавил его. Он так объяснял свой выбор: «Нет смысла растить детей, чтобы потом позволить им заживо сгореть». Без упоминания о докторе Споке не обходился практически ни один выпуск новостей в средствах массовой информации социалистических стран. Не обходила его вниманием и американская пресса, прямо называя его «врагом нации». В глазах западного истеблишмента он сразу превратился в изгоя. Но на его стороне были простые американцы. В 1968 г. он даже был арестован и ему было предъявлено обвинение в «преступном пособничестве уклоняющимся от службы в вооружённых силах». Ему даже дали срок два года тюрьмы, но под давлением прогрессивной мировой общественности апелляционный суд отменил приговор. Как-никак Спок был в то время мировой знаменитостью, причём сразу в трёх сферах: в области спорта, медицины и педагогики! [86, с. 157]

Б. Спок выдвинул свою кандидатуру на выборах президента США в 1972 г. от «Народной партии», но в итоге проиграл Ричарду

Никсону, тому самому Никсону, который спустя всего два года, уже будучи президентом США, опозорился на весь мир в связи сопричастностью к так называемому уотергейтскому скандалу. В основе этой грязной истории были махинации Никсона и его однопартийцев (установка подслушивающих устройств в штаб-квартире своих конкурентов в гостинице «Watergate») в период как раз той президентской избирательной кампании, в которой одним из его оппонентов и был Б. Спок. После этого Никсон был вынужден навсегда уйти с позором с политической арены. Кстати, спустя четыре года Спок снова выдвигался, но уже в вице-президенты, и вновь американский политический «бомонд» сделал всё возможное, чтобы не допустить порядочного человека во власть.

Большую часть своей жизни Б. Спок прожил в штате Мэн, но незадолго до смерти перебрался в Калифорнию, где и скончался от рака в г. Сан-Диего (по другим данным – в г. Ла-Хойя) 15 марта 1998 г., прожив более 94 лет. Президент США Уильям Клинтон в своём специальном заявлении отдал должное Споку за «мудрые советы и бережную поддержку нескольким поколениям семей».

Когда молодой доктор Бенджамин Спок стал принимать детей, он дотошно расспрашивал родителей, как они воспитывают малышей. В итоге, он пришёл к выводу о том, что, оказывается, нужно воспитывать в первую очередьсамих родителей, а не детей; когда мама и папа научатся правильному поведению, тогда они и смогут общаться с малышами. Свои взгляды он изложил в книге «Ребёнок и уход за ним» (1946), ставшей едва ли не самым значительным бестселлером в истории книгопечатания, причём сразу в двух важнейших сферах одновременно, а именно в медицине и педагогике. Медики считали эту книгу своей, и педагоги считали эту книгу своей.

В итоге, имя Бенджамина Спока с тех пор одинаково близко и дорого как педагогам, так и специалистам в области медицины, прежде всего, разумеется, педиатрам.

Его призыв к родителям *«Вы знаете гораздо больше, чем вам кажется»*, являющийся лейтмотивом книги, был услышан во всём мире, поскольку книга была переиздана едва ли не во всех странах. Именно она положила начало целому направлению в научно-популярной литературе, успешно продолженному Пенелопой Рич, супругами Добсон, супругами Л. А. и Б. П. Никитиными и многими другими авторами, причём не обязательно педагогами или врачами, а порой просто заботливыми родителями, являющимися к тому же талантливыми авторами.

Книга Спока о воспитании детей до настоящего времени оказывает значительное влияние на родителей; учит их быть более гибкими и нежными по отношению к своим детям. Спок выпустил также книгу «Разговор с матерью». В ней он учит родителей правильно общаться с ребёнком, следить за его здоровьем, закалять. В этой же книге даны своего рода азы ухода за малышами.

Педагог-гуманист Б. Спок утверждал, что ребёнок – это личность. Его нельзя оскорблять, тем более прилюдно. Доктор учил родителей основам воспитания, просил через силу не заставлять ребёнка помогать по дому. В то время многие родители считали, что детей нужно уже с раннего возраста готовить к тяжёлой взрослой жизни. Спок учил родителей не забирать у своих малышей детство и не гнаться за «армейским» расписанием. Если родители постоянно наказывают малыша за малейшую провинность, ребёнок в будущем становится психологически нездоровой личностью, а отсюда один шаг до депрессии, а то и суицида. Б. Спок призывал родителей любить своих детей и всё им прощать; ведь ни одна проблема не стоит детских слёз. Кнут и пряник он считал идеальными средствами воспитания в семье. Нужно обязательно уделять детям как можно больше внимания, и в будущем они отплатят своим родителям тем же.

Бенджамин Спок вошёл в историю как гармоничная, всесторонне развитая личность; как человек, добившийся успехов в целом ряде достаточно далёко друг от друга отстоящих областей жизни; наконец, как выдающийся педагог-гуманист.

III.V. Формирование идеала практицизма, деловитости и антигуманизма в американской общественной мысли и педагогике

Главным принципом частнособственнической, иными словами, буржуазной, морали, как известно, является принцип индивидуализма и эгоизма, экономической основой которого выступает частная собственность на средства производства, обособляющая людей и ставящая их во враждебные отношения по отношению друг к другу. Принцип индивидуализма и эгоизма, являющийся основой житейской практики и нравов буржуазного общества, его практической морали, в отличие от морали официальной, проповедующей христианские заповеди любви к ближнему, требует добиваться личного благополучия, не считаясь с окружающими людьмии нередко за их счёт. С по-

зиций этого принципа собственное благо индивида есть высшее мерило добра и зла. Тем самым это, с позволения сказать, мерилопротивостоит самому понятию «гуманизм» и практике его осуществления в образовании и воспитании [93, с. 130]. В период восходящего капитализма индивидуализм, как известно, открывал простор экономической инициативе и самодеятельности для значительных по численности слоёв населения и создавал возможности для достижения индивидуального экономического успеха не только в узких рамках сословных привилегий, нои увязывая эту возможность, прежде всего, с личными качествами индивидов, их волей и смелостью, деловитостью и предприимчивостью и в определённой степени способствуя развитию этих качеств.

В XVIII в. ещё не обозначились достаточно чётко основные классовые антагонизмы капитализма, вследствие чего складывавшиеся на протяжении веков представления о социальной значимости труда, достоинстве труженика могли «уживаться» с буржуазными воззрениями на роль индивидуальной предпринимательской инициативы и деловитости и складываться в относительно цельную систему ценностей, оказавшую огромное влияние на сознание широких народных масс. Эта система ценностей, стимулировавшая предпринимательскую, трудовую деятельность, включала в себя проповедь трудолюбия, деловитости и тому подобных качеств. Активность в этой сфере рассматривалась как способ достижения «личного успеха», как средство реализации главного идеала буржуазного общества – накопления капитала, приобретения престижа и власти над другими людьми.

Наиболее ярко идея практицизма, предприимчивости и деловитости проявилась, как известно, в США, что было обусловлено бурным развитием капитализма, большими масштабами производства и, в известном смысле, массовостью предпринимательской деятельности, научно-техническим прогрессом, особенно сильно воплотившемся именно в этой стране. Эта идея нашла отражение в философии удачи и меркантильного успеха и оказалась жизнестойкой настолько, насколько в реальной жизни сохранялся простор для «игры экономических страстей». Вследствие этого в особенно чёткой форме идея практицизма, предприимчивости, деловитости и трудолюбия как главных средств обеспечения личного успеха существовала в сознании буржуазной личности периода свободной конкуренции, когда был относительно многочислен и силён класс мелких и средних предпринимателей.

Всё вышесказанное способствовало возникновению той особенности в психическом складе многих американцев, которую называют американской деловитостью. Она стала классическим выражением сокровенного кредо буржуазного прогресса – личного успеха; цель каждого американца *продвинуться* стала олицетворением принципа свободной конкуренции периода восходящего капитализма.

В дальнейшем, со всё большей очевидностью стали проявляться симптомы кризиса традиционной идеологии деловитости и трудолюбия. Империализм, покончив с эпохой свободной конкуренции, во многом подорвал и основу социальных иллюзий деловитости и подобных ей нравственных и психологических стимулов. В этих условиях надежды на индивидуальный успех в «соревновании» со стороны мелких и средних предпринимателей всё чаще оказывались иллюзорными. Американские исследователи в области образования стали всё больше сетовать на девальвацию ценностей трудолюбия и деловитости [133, с. 219].

Однако то, что характеризовалось ими как упадок уважения к труду, в действительности отражало растущее нежелание трудящихся мириться с государственно-монополистическими формами производства. Тем не менее, по справедливой оценке российских исследователей 1920-х гг., «философия бизнеса» стала одной из главных характеристик американского общества [4; 67; 68; 112].

Период 1910–1920 гг. называли в США эпохой эффективности и деловитости. Увлечение деловитостью усилило внимание общественности к тем институтам общественной жизни, которые «подозревались» в неделовитости и неэффективном управлениии к тому же находились на содержании налогоплательщиков. И такой «неэффективный» институт был, в конце концов, найден – школа!

Школьная администрация, находившаяся под давлением со стороны промышленников и прессы, добивавшихся более *практического* воспитания и обучения, подверглась резкой критике. Критика считалась тем более обоснованной, что теперь, как казалось, было найдено средство против неделовитости и неэффективности. Этим средством была объявлена система «научного» управления Фредерика У. Тейлора, воплотившаяся на практике вначале в организации «потогонных» конвейеров на предприятиях по производству автомашин, а затем нашедшая применение и в других отраслях промышленности.

По мнению адептов «тейлоризации», на систему образования следовало каким-то образом, – каким, никому не было понятно, – как-

то распространить идею эффективности. При этом критики не выступали за революционную ломку школьной системы, а предлагали всего лишь более эффективное управление в рамках имеющейся парадигмы. Их главным аргументом была ссылка на якобы проявляющееся недовольство со стороны представителей всех отраслей деловой жизни (бизнесменов, фермеров и др.) тем, что *школа не учит зарабатывать на жизнь*. Так, экономист Симон Платтен потребовал от школы наглядных свидетельств её реального вклада в общество. В противном случае, заявил он, необходимо резко сократить школьные бюджеты: «Зачем тратить деньги на школы, вместо того, чтобы тратить их на строительство метро, обустройство парков?.. К чему финансировать неделовитого учителя? Лучше повысить зарплату активному эксперту по качеству молока. Школа даёт бесполезный невидимый продукт» [116, с. 47]. (Примечательно название книги, откуда взята вышеприведённая цитата – «Образование и культ эффективности».)

Такое поверхностное понимание процесса обучения и воспитания играло на руку тем, кто хотел бы сократить школьный бюджет, и прежде всего военным монополиям. Школе ставилось в укор то, что-де промышленность постоянно удваивает и утраивает выпуск своей продукции. Школы, с точки зрения некоторых экономистов, якобы не выдерживали сравнения с промышленными предприятиями, если применить для их оценки такие критерии, как эффективность и экономичность.

Вскоре идеология деловитости была воспринята и многими педагогами в США. В XX в. в управлении школой всё большую роль наряду с педагогами как таковыми стали играть представители бизнеса. Соответственно, стал изменяться и облик администрации школы. Если видные педагоги и деятели народного образования XVIII–XIX вв., такие как Бенджамин Франклин и Горас Манн, считали себя учёными и государственными деятелями, то в XX в. всё больше стал преобладать тип удачливого деловитого хозяйственника от педагогики.

В 1907 г. вышла книга У. К. Багли «Управление школьным классом», которая была насыщена терминологией бизнеса. Автор, в частности, утверждал, что проблема управления классным коллективом – это главным образом… экономическая проблема. Он указывал, каким способом нужно использовать школьную рабочую бригаду на заводе, с тем чтобы получить практическую наибольшую пользу от вложенного времени и средств. Руководство классом рассматривалось при этом как чисто менеджерская проблема. Автор подчёркивал,

что беспрекословное послушание со стороны учащихся есть залог эффективности управления и воспитания деловых качеств личности ребёнка. Эта книга пользовалась в США невероятным успехом и только в 1907–1927 гг. выдержала 30 изданий.

Помимо политического и экономического давления, оказывавшегося на школы со стороны финансовых кругов, важное значение имело изменение школьных программ, проводившееся с целью сделать обучение «более практическим». По утверждению известного американского учёного Т. Х. Бриггса, автора книги «Прагматизм и педагогика», «движение утилитаризма пронизывало всю образовательную систему от элементарной школы до университета» [115, с. 7]. Он также отмечал: «Поначалу не очень заметным, и оттого ещё более опасным было влияние течения антиинтеллектуализма, сторонники которого всячески поносили «унылое схоластическое образование», «корпение над книгами». Многие учащиеся напрасно убивают время над книгой, тогда как их надо воспитывать понимать свою социальную ответственность перед семьёй и обществом», – заявляли они» [115, с. 5].

Другой американский исследователь Д. Каунтс отмечал, что в США повсюду школа рассматривается исключительно с инструментальной, утилитарной точки зрения. Принцип практической полезности, по его мнению, являлся одним из краеугольных камней системы образования США [36, с. 17].

По мнению советских исследователей (Л. Н. Гончаров, З. А. Малькова и др.), под флагом «приближения школы к жизни» в США проповедовались практицизм и делячество [24, с. 248]. На эту характерную черту американского подхода к образованию ещё в 1931 г. обратила внимание ещё Н. К. Крупская: «Американцы из теории берут только то, что надо для практических целей. Вот этот американский подход, утилитарный подход, конечно, отражается и на содержании их программ в том отношении, что он снижает научность этих программ, даёт чрезвычайно лоскутные знания, как говорят, «всё из рук в рот идёт» [51, с. 470].

Упор на практическую ценность знаний объясняется многими американскими исследователями совершенно естественным для народа, который, – якобы! – взял на себя миссию вывести всемирную цивилизацию из состояния дикости. В действительности, американцы, ведущие свои родословные от, мягко выражаясь, непривилегированных слоёв Европы, не имели глубоких педагогических традиций и

менее всего были склонны к освоению теоретической стороны педагогического дела, а схватывали лишь практическую ценность образования, и обращали внимание, главным образом, на материальные возможности, которые оно может принести.

Секрет успеха американских педагогов скрывался, таким образом, вовсе не в знаниях самих учителей и их учащихся, не в учении, а прежде всего в проявлении энергии, инициативы и «старого доброго здравого смысла». Голоса отдельных педагогов, предупреждавших об опасности проникновения всемогущего доллара в школьную среду, их требование уменьшить влияние капитала на школьную программу были слишком слабы и не могли определять собой основное направление педагогической мысли США в первой половине XX в. «Практическое направление мыслей очень сильно в нашем народе. Требование краткосрочного, дешёвого, эффективного обучения-тренинга, имеющего своей целью добиться удовлетворения потребностей фермы, магазина, домашнего хозяйства, – есть реальное требование. Получив такой социальный заказ, школа обязана выполнить его» – таков был лейтмотив многочисленных выступлений педагогов в печати и на различных конференциях.

Как отмечал Р. Э. Каллаген, предпринимались многочисленные попытки (Леонард Айрес, Франклин Сполдинг, Франклин Боббит, Джозеф С. Тейлор и др.) связать воедино идею эффективности и деловитости с практикой школьного образования, перенести идеи Франклина У. Тейлора в школу; иными словами, *переориентировать школу на доллар* [116; 117].

В начале 1930-х гг. «волна деловитости» в школе пошла на убыль. Основной причиной этого стал затяжной экономический кризис в США, поразивший в том числе и школу, а также многочисленные выступления ряда американских педагогов против засилья бизнесменского подхода к школе.

В послевоенные годы, как отмечается в исследованиях З. А. Мальковой [63, с. 113], при разработке управленческих моделей в образовании западные специалисты, как правило, исходили из концепции «отчётности», которая трактует школу как один из вариантов капиталистического предприятия. К ней применяется экономическая категория «инвестиция – результат», и ожидается отчётность чуть ли не «за каждый истраченный доллар» [121]. При этом ставится цель: добиться наибольшей прибыли на вложенный капитал без учёта морального фактора; провозглашается стремление получить продукт наивысшего качества с минимальными затратами.

Последовательная реализация подобных моделей приводила к тому, что в действительности нередко осуществлялась только вторая часть плана, а именно «получение продукта с минимальными затратами». А вот «наивысшим качеством» нередко приходилось жертвовать. Да и что следовало считать «продуктом наивысшего качества»? В этом эксперты расходились во мнениях. Большинство всё-таки сходилось на том, что показателем такового выступает прежде всего преуспевание в жизни.

К итогам внедрения принципов эффективности продуктивности в учебно-воспитательный процесс в американской школе можно отнести следующие печальные «результаты». Вопросы образования оказались подчинёнными интересам бизнеса. Администраторами школ нередко ставились люди, которые больше разбирались в вопросах экономики, нежели в вопросах образования. Было выработано много псевдонаучных методик. В школе усилилась атмосфера антиинтеллектуализма.

В 1950–1960-е гг. американские педагоги ухватились за новую, как им тогда казалось, «панацею» – обучающие машины и учебное телевидение. Как и за полвека до этого, стали появляться статьи с названиями типа «Низкая продуктивность образовательной индустрии» [114, с. 256], основной целью которых было стремление «научно» доказать необходимость снижения расходов на образование, особенно на общедоступной, обязательной ступени.

И такие публикации появлялись в то время, когда, как отмечали сами американские исследователи, в западной, прежде всего, американской, социологии появились солидные исследования, авторы которых со всей возможной убедительностью доказывали, что финансовые вложения в образование отличаются особой эффективностью.

С ними были полностью солидарны и учёные из социалистических стран; в частности, сошлёмся на широко известные исследования С. Г. Струмилина. Правда, следует заметить, что при этом экономистами так и не была выработана какая-то конкретная методика исчисления этой эффективности. Обычно в качестве поддающегося измерению результата образования бралось увеличение заработка сотрудником после прохождения им того или иного курса обучения (от краткосрочных программ вплоть до окончания университета). При этом увеличение заработка трактовалось как следствие более эффективной работы [58, с. 14–15].

Изначально идея буржуазной деловитости и предприимчивости получила своё теоретическое обоснование в философии прагматизма,

наиболее видными представителями которого были, как мы уже указывали, Уильям Джемс, Джон Дьюи и Уильям Херд Килпатрик [29; 30; 31; 38; 39; 131]. Поэтому нам представляется необходимым раскрыть связь философии и педагогики прагматизмас практикой школьного образования в англоязычных странах.

Согласно учению прагматизма, мораль не нуждается в каких-либо общих принципах и правилах, которые могли бы быть применимы в повседневной жизни, ибо человек находится в постоянном конфликте с окружающими его людьми [127, с. 12].

Это конфликтное взаимодействие создаёт, по Дьюи, определённые ситуации: «Утверждение, что индивиды живут в мире, означает конкретно, что они живут в серии ситуаций» [119, с. 1].

Каждая ситуация уникальна, имеет своё собственное «благо», а усилия человека должны быть направлены на выяснение этого блага. Отсюда следует, что моральная теория, оперирующая общими принципами, бесполезна, ибо мы, убеждают прагматисты, всегда имеем дело с неповторимыми ситуациями, с конкретными людьми, находящимися в положении, требующем принятия определённого решения. Поэтому человеку нужны не универсальные моральные принципы, а лишь «рабочие планы действий». Каждая жизненная ситуация ставит перед человеком задачу по её решению, а для этого, как считал Дьюи, необходимы не моральные, а деловые качества, то есть организованность, деловитость, предприимчивость, энергичность, сообразительность и т. п. Таким образом, необходимость воспитания деловых качеств обосновывается прагматическими законами жизненной борьбы. Процесс обучения и воспитания должен быть построен так, чтобы весь учебный курс представлял собой набор ситуаций и показ их решения, утверждал Д. Дьюи.

Поэтому необходимо отказаться от систематических учебных курсов; ведь в жизни нигде не используются науки в «чистом», последовательно используемом виде. При этом все «ситуации» должны решаться с позиции личных интересов, которые прагматизм, «объективности ради», подводит под определение «самореализации личности». Понятно, что под подобную «самореализацию» можно подвести любой образ поведения, даже самый преступный. Человек, согласно идеологии прагматизма, – это делец, приспосабливающийся к обстановке, не принимающий социальной необходимости, словом, «свободная личность».

На деле это кажущееся «неприятие» устоев общества массового потребления находит своё воплощение в формировании социально

конформной личности, вся «свобода» которой ограничивается не только узкими пределами бюрократической организации, винтиком которой он является, но и противодействием со стороны других людей.

Прагматизм был в своё время фактически наиболее адекватным выражением индивидуалистического мировоззрения, постоянно воспроизводимого частнособственническими отношениями. Он претендовал на то, чтобы выступать в качестве (квази)научной основы идеологии бизнеса, базировавшемся на шатком основании антиинтеллектуализма и узкого практицизма. Языком прагматизма говорили не только «капитаны индустрии», но и обслуживавшие их интересы политические деятели; те и другие всегда и прежде всего были озабочены «работоспособностью» своих планов. Если они и предавались размышлениям, то, конечно, не над тем, что есть правильно и неправильно, морально и аморально, а над тем, что является целесообразным в данной «уникальной» ситуации.

Подобный подход в состоянии оправдать любую беспринципность, а фактически – любое преступление. Прагматизм претендовал на звание науки, однако на деле он принижал науку, сводил её к сумме полезных и удобных для капитала взглядов. Успех и выгода – вот главные критерии выбора поведения с точки зренияпрагматизма. С позиций этого субъективного критерия любое действие и любой произвол субъекта могут быть оправданы, если они ему выгодны в данной обстановке.

Прагматизм оформил в «философских» категориях позицию корыстного дельца, для которого вся наука имеет смысл и оправдана в той лишь мере, в какой она служит его индивидуалистическим интересам. Американский педагог И. Эдман в монографии, посвящённой наследию Д. Дьюи, справедливо называл его «специфически американским философом, схватившим голос и темперамент американской традиции, её стремление к бизнесу» [120, с. 21].

Последователь Дьюи У. Х. Килпатрик приложил немало усилий к тому, чтобы переложить идеологию прагматизма на язык школьной педагогики. В одной из своих работ, давая характеристику целенаправленной деятельности и выделяя в ней общеизвестные типичные шаги (постановка задачи, планирование, исполнение и оценка результатов), он настаивал на том, что все эти шаги учащиеся должны осуществлять самостоятельно.

Тут вымышленный оппонент ставит вопрос: «Не думаете ли вы, что было бы целесообразней, если бы учитель предложил детям план

действий? Возьмём такой случай. Ребёнок решил вырастить кукурузу. Наука накопила много знаний по этому вопросу и выработала лучшие подходы, нежели может придумать сам учащийся. Подумайте о неизбежных потерях времени, земли, удобрений и усилий, если сам учащийся, не имеющий опыта и знаний, будет планировать эту работу?» На этот вполне разумный и им же самим поставленный вопрос Килпатрик даёт такой ответ: «Всё зависит от того, чего вы добиваетесь. Если вас интересует урожай кукурузы, тогда дайте ему план. Если же ребёнок вас интересует больше, чем кукуруза, если вы хотите научить его думать и планировать, тогда позвольте ему самому это делать» [13, с. 15].

Ясно, что при такой «самостоятельности» не будет ни кукурузы, ни обогащения опыта самого ребёнка. Именно потому, что педагога интересует ребёнок, а не «кукуруза», необходимо систематически и планомерно учить его «её выращивать», но не эмпирическим путем проб и ошибок, не посредством примитивно понимаемой «педагогической робинзонады», а с учётом всех тех знаний, которые накопила общественная практика. Предоставить ребёнка самому себе означает заведомо лишить его общечеловеческого опыта, надолго задержать его духовный рост.

Приведём типичный постулат прагматизма: «Поскольку жизнь быстро меняется, то задача школы заключается в том, чтобы готовить ребёнка не к будущей жизни, а учить жить сегодня, потому что только проживая сиюминутные события, ребёнок научается жить». Отсюда и требование «жизнеподобной» школы, «школы жизни», которая научила бы ребёнка «справедливости», «честной игре», «чувству ответственности за общее благо», наконец, умению приспосабливаться в жизни.

Главное требование Д. Дьюи к школе заключается в том, чтобы весь учебно-воспитательный процесс осуществлялся в форме трудовых действий; работа ученика должна походить на труд рабочего, фермера, служащего. Для этого школа должна быть оборудована соответствующим оборудованием и мастерскими, в которых должно быть всё, что есть в жизни. Ребёнок должен практиковаться в ремонте, установке и эксплуатации всего того, что окружает его в реальной жизни (электричество, водопровод, авто, различные агрегаты и пр.).

Он вообще ратовал чуть ли не за ликвидацию школы. Известно такое его заявление: «Если школа примет вышеописанный характер, то ребёнок, в конце концов, станет участвовать в общей работе, но

это не участие ради участия, а участие ради его результатов. Жизнь детей в школе должна во всём протекать так же, как жизнь взрослых людей, чтобы школа была такой же фабрикой, кухней, почтовым учреждением, железнодорожным узлом или сельскохозяйственным предприятием» [30, с. 15].

Педагогика Д. Дьюи побуждает вспомнить о деятельности А. С. Макаренко, которому удавалось успешно совмещать учёбу детей и производительный труд, как сельскохозяйственный, так и промышленный, в том числе на современном производстве (завод электроинструмента, фотозавод). Однако внимательный анализ творчества выдающегося отечественного педагога показывает, что, во-первых, во всём многотомном, исключительно обширном научно-литературном наследии А. С. Макаренко найдётся совсем немного страниц, где бы давалась характеристика учебной работы возглавлявшихся им учебно-воспитательных учреждений. Во-вторых, как это ни печально, но опыт Макаренко был и остаётся до настоящего времени чуть ли не единственным в своём роде опытом. Все признают – в том числе и за рубежом! – что педагогика Макаренко – это здорово! Но, увы, никто не спешит строить учебно-воспитательный процесс «по Макаренко». А вот педагогика Дьюи, напротив, получила чрезвычайно широкое распространение, в том числе и за пределами США.

Идеи Дьюи и практика работы организованных им школ выглядят привлекательно: разрыв с европейской школьной схоластикой, освоение техники, стремление «идти в ногу с жизнью» и т. д. Но, как известно, в литровый сосуд можно влить только один литр жидкости, и не более. Иными словами, на чём-то надо экономить. Вот Дьюи и «экономит», – на вооружении ребёнка системой знаний.

При этом он не уставал повторять о необходимости готовить из ребёнка находчивого, изворотливого, умеющего обращаться с различными инструментами культурного работника фабрики и сельскохозяйственного предприятия, обладающего в то же время ограниченным умственным, в значении *научным*, кругозором. То, что «школа жизни» по Дьюи и Килпатрику, – надёжный инструмент сохранения имеющихся общественных отношений, не сомневаются даже их сторонники [50; 62; 109].

Свои педагогические идеи Д. Дьюи обращал главным образом применительно к снедаемым нуждой слоям населения. Педагогу нельзя отказать в его стремлении сделать хоть что-то для детей бедняков, поставить средства педагогики на службу милосердия и про-

фориентации, и это не может не привлекать в его философии и практике. Чем-то иным невозможно объяснить следующие высказывания: «Школа должна… заботиться об этих (бедных. – *В. П.*) детях так, чтобы по окончании школьной жизни каждый ребёнок мог взяться за какую-нибудь работу и выполнять её успешно, – будет ли это работа у станка на каком-нибудь предприятии, в семье и школе. Преуспеть как человек вообще и как американский гражданин, – вот идеал народной школы в Америке; зарабатывание хлеба, – как бы часть этого идеала, его естественное следствие» [109, с. 100].

Эндрю Торндайк поддерживал Дьюи в его стремлении снизить удельный вес общеобразовательных предметов в школе. Он пропагандировал «теорию», согласно которой математика, физика, химия и естествознание будто бы равноценны по своему значению для умственного развития детей таким прикладным предметам, как домоводство, кулинария, стенография, шитьё, химия в быту и т. п. [112, с. 72]

Другой последователь Д. Дьюи американский педагог В. Т. Тайер в послевоенные годы обосновывал разумность введения прагматического образования необходимостью устранения пропасти между домашней жизнью ребёнка и сложным миром взрослых, в котором он будет вынужден жить. При этом к будущей жизни его ни родной дом, ни школа не готовят в необходимой степени [134, с. 365].

Вот почему одной из важнейших целей обучения в «теории приспособления к жизни» («life adjustment») американскими педагогами (Дж. Э. Дэвис, Ф. М. Хетчингер) провозглашалось умение «выглядеть хорошо на случай перемен» («to look good in the case of change») [127, с. 19], приобретение умений, которые можно продать на рынке труда («marketable skills») [128, с. 135].

Всё это должно позволить личности интегрироваться в обществе, приспособиться к жизни. И одним из способов достижения этих целей объявлялся, как и ранее, пересмотр учебных программ в сторону их большей практической направленности.

Поэтому последователи Дьюи, современные прагматисты Дж. А. Логсдон, В. М. Керенски, М. Киг, Ф. Коппел, М. Колер и другие, прокламировали «и алфавит, и дорогу к билетной кассе», иными словами, и знания, и их практическое применение в жизни. При этом явное предпочтение отдавалось ими именно второму направлению, то есть обучению практическим навыкам, хотя бы и без глубоких теоретических знаний [129, с. 19].

В связи с этим, ссылаясь на разнообразные практические потребности большинства людей, в средней школе в значительной сте-

пени был расширен перечень учебных дисциплин. Среди них – вождение автомобиля, малая авиация, личная гигиена, гигиена умственного труда, отношения людей, уход за ребёнком, написание пьес, самодеятельный театр, радио и телевидение и др. Тех, кто пытался критиковать создавшееся положение с содержанием и количеством предметов, называли отсталыми людьми, чьи взгляды не соответствуют практичной Америке [130, с. 412].

Оправдывая включение в программу обучения таких предметов, американские педагоги обычно добавляли, что молодёжь нуждается не только в старых добродетелях эпохи пионеров освоения Запада, но и в новых добродетелях современного гражданина; точнее, даже не в новых, сколько в обновлённом применении старых к различным ситуациям сегодняшнего времени [112, с. 24].

По мнению Эдварда А. Силлари, современной американской молодёжи для того, чтобы интегрироваться в обществе и считаться деловыми американцами, необходимы следующие качества: способность быть в нужное время в нужном месте, динамичность, умение везде успеть; гордость за хорошо сделанную работу; самоуважение и уважение к другим работникам и их работе; умение работать с другими людьми; преданность фирме; стремление к самосовершенствованию; стремление испробовать несколько профессий, прежде чем остановишься на одной; многообразие трудовых операций, которые способен выполнить работник, что свидетельствует о его индивидуальной ценности; уважение дисциплины и порядка [112, с. 56–57].

Для воспитания деловых качеств автор предлагает внедрение в школе следующих мер: обеспечение качественного руководства учащимися в процессе любой работы, выполняемой детьми в школе; проведение в школе встреч учащихся, проходящих курс профессионального обучения, с владельцами предприятий; разработка краткосрочных программ летнего труда детей под соответствующим педагогическим наблюдением; улучшение социальной атмосферы, окружающей учащегося, введение в неё элементов искусства, ведения домашнего хозяйства и ремёсел; выделение среди учащихся детей, которые при соответствующем руководстве со стороны учителей приобретают черты лидеров; использование возможностей других организаций для проверки (тестирования) учащихся на профпригодность, информирования их и подыскивания им (временной) работы; поощрение развития трудовых навыков как основы современного обучения [112, с. 62].

Теория «приспособления к жизни» представляет, таким образом, дальнейший шаг в переводе теории «функционального» и «полезного» обучения в более динамическую программу действий, включающую кооперацию школы и общественность, и по своей сути ничем существенным не отличается от ранее популярной концепции «эффективного работника»; она также исходит из стремления получить от работника максимальный экономический эффект, даже в ущерб его духовному и физическому развитию [121, с. 164].

Термин «efficiency» утвердился в американской социально-экономической и педагогической литературе в середине XX в. Он включает в себя круг требований, предъявляемых к работнику. Этот термин можно перевести как «эффективный, производительный, продуктивный, работоспособный, умелый, подготовленный». Он трактуется и как «способность достигать желаемого результата с минимальным расходованием энергии, времени, средств и материалов». Обладатель этого качества характеризуется как энергичный, прилежный, сообразительный и проворный человек [123, с. 164].

Однако ни одно из этих определений не передает с достаточной полнотой то содержание, которое вкладывают американцы в это понятие. Наиболее адекватным нам представляется перевод этого слова как «деловитый». Дж. Ф. Гилмор даёт свое определение деловитого человека как продуктивной личности; человека, вносящего зримый и значимый вклад в общее дело. Такой человек обладает богатым воображением, восприимчив к новому, проявляет творческий, новаторский подход к решению жизненных проблем и при достижении своих собственных целей. В то же время он проявляет ответственность в отношениях с другими людьми и требует такой же ответственности от других. Для деловитого человека характерны самостоятельность, настойчивость, альтруизм, высокая степень самоконтроля, высокоразвитое чувство понимания моральных ценностей [123, с. 97].

Понятия *гений, талант, одаренность,* по мнению Гилмора, устарели. Вместо них он предложил термин *самоактуализация*, который отражает, по его мнению, человеческое стремление к самореализации. Такой подход выражает стремление оценивать деловые качества человека по результатам его работы. Он полагает, что любой продуктивный акт есть проявление творчества и представляет собой единство трёх характеристик.

Во-первых, этот акт должен быть оригинальным или, по крайней мере, нечасто происходящим на практике; во-вторых, он должен слу-

жить решению проблемы (разрешению ситуации), но самое главное – продуктивный акт должен обеспечить достижение результата. Творческие аспекты продуктивности должны быть видны во всех областях человеческой деятельности. Проявление деловитости может заключаться в новаторском подходе к решению проблемы, в производстве уникального по своим качествам продукта, наконец, в личном примере, служащем образцом для других.

Продуктивность не сводится к количеству некой продукции; она означает, прежде всего, качество вклада, включая воздействие этого вклада на общество в целом и конкретных людей. Продуктивный акт – это всегда действие, которое что-то даёт обществу, а не отнимает у него. В свою очередь, деловитая личность, – это своего рода «инструмент конструктивных изменений», независимо от профессии и рода деятельности человека.

Дж. Ф. Гилмор выделяет среди деловитых людей несколько типов: способных к академической работе (academic achievers), к творчеству и конструированию (creative persons) и к лидерству (leaders). Эти люди могут различаться способностями, мотивацией деятельности и сферами социальной компетенции. Однако, несмотря на некоторые различия, все три типа высокопродуктивной личности имеют между собой гораздо больше сходства и единства, нежели с менее продуктивными личностями «своих» типов. По мнению Гилмора, наиболее яркая черта, отличающая деловитую личность, – это самоуважение, которое связано с большой продуктивностью (эффективностью) деятельности независимо от того, выражается ли эта продуктивность в академической успеваемости, творчестве или лидерских качествах.

Деловитая личность обладает чувством социальной ответственности, выражающейся в двух основных характеристиках социального поведения. Первая характеристика относится к наличию определённой системы моральных ценностей, присущей деловитой личности. Последней присущи отношения эмпатии и заботы о других людях, уважение их внутреннего мира, проявление навыков взаимодействия с людьми, умения общаться с ними, совместно продуктивно работать, проявлять расположенность и терпеливость.

Вторая характеристика деловитой личности, по Гилмору, состоит в её оптимистическом подходе к жизни. Она скорее идёт навстречу жизненным проблемам, нежели уходит от них. Она привносит в любую ситуацию глубокую веру и надежду, которые базируются на

внутренней уверенности в том, что независимо от природы и происхождения задачи, стоящей перед ней, она будет морально вознаграждена теми, кто, по её мнению, входит с ней в одну социальную группу. Эта надежда помогает личности смотреть с уверенностью в будущее, ставить перед собой труднодостижимые, но высокооцениваемые цели.

Степень продуктивности (деловитости) личности определяется по тому, насколько умело и результативно личность справляется с проблемами. Для деловитого человека характерно чувство оптимизма: он живёт ожиданием успеха, верой в удачу. Как правило, после достижения конкретной цели у него повышается уровень компетентности и самоуважения.

Важными качествами деловитой личности Гилмор называет, в частности, такие умения, как умение (или способность) принимать окончательное решение, а также умение «копирования», то есть «автоматического» выполнения какой-либо работы по образцу. Гилмор называет это приспособлением (adjustment).

По мнению Р. Дж. Хэвигхёрста, деловитость особенно важна для людей из средних слоев общества; для нихона необходимое оружие в жизненной борьбе. Для тех, кто родился с серебряной ложкой во рту, это, конечно, тоже важное качество, но для элиты оно не является жизненно важным. Задача воспитания деловых качеств не стоит так остро и для социальных «аутсайдеров»; для них жизнь – это борьба за кусок хлеба, и ничего больше, ибо, даже обладая недюжинной деловитостью, им особенно сложно найти свой «путь наверх» («room to the top») [127, с. 131].

Зарубежными авторами разрабатываются методики, нацеленные на ознакомление учащихся с моральными ценностями и идеалами, на воспитание у них деловых качеств. Значимость их внедрения в процесс воспитания они справедливо объясняют тем, что предоставленные самим себе молодые люди, лишённые специально внедряемых моральных предписаний, неизбежно подпадут под влияние «ветреной» поведенческой моды, «дурного» стиля сегодняшнего дня и пресловутого «делания денег» (“money making”), которые лишены, разумеется, какого бы то ни было морального фундамента, но вполне могут стать их руководящим ориентиром в ситуации нравственного выбора [126, с. 35].

На словах они отвергают идею Дьюи о ситуации «реальной жизни» и её педагогическую интерпретацию, а на деле разрабатывают ситуации «реальной жизни», выдвигают метод «исследования случая».

Р. Т. Холл и Дж. Ю. Дэвис указывают, что человек, интеллектуальное развитие которого находится на низком уровне, не в состоянии предвидеть последствий своих поступков; поэтому обучение умению принятия верных решений выступает как важная моральная задача. В этой связи метод обсуждения (исследования) ситуации, проводящийся в форме обсуждения (дискуссии), считается особенно эффективным средством нравственного воспитания [126, с. 35].

Одними из первых этот метод стали использовать в школе бизнеса в Гарварде и в американских колледжах и семинариях на занятиях похристианской этике. Начиная с 1967 г. «ситуативный метод» занял главенствующее положение в области нравственного воспитания в английских учебных заведениях, а затем распространился и по всей Европе. В процессе использования этого метода учащиеся знакомятся с гипотетической ситуацией, в которой необходимо приять решение.

Процедура использования включает в себя несколько этапов (шагов).

Представление ситуации учащимся. Ситуация должна иметь несколько альтернативных решений. Например, владелец магазина задержал мальчишек в момент кражи.

Представление вариантов. Что может сделать владелец магазина: сообщить родителям; вызвать полицию; потребовать от детей отработать то, что они украли (или сломали), не сообщая родителям и полиции; пригрозить сообщить в полицию в случае повторения кражи; отшлёпать и отпустить домой?

Составление вариантов ответа. Варианты могут быть следующие: а) сообщение родителям может не помочь делу, так как одни родители могут слишком сурово наказать детей, а другие – встанут на их защиту, независимо от обстоятельств происшествия; б) вызов полиции слишком жёсткая мера, так как полиция может воспринять это слишком всерьёз; в) требование оплатить своим трудом причинённые убытки также неэффективно: как можно доверить им работу в магазине, когда они уже проявили себя с негативной стороны?; г) угроза может помочь, но ненадолго; д) бить детей непедагогично, и можно навлечь на себя крупные неприятности.

Оценка вариантов производится посредством серии вопросов. При этом возможные ответы сравниваются с бесспорными образцами. Выбор решения зависит от того, чего в принципе хотел добиться владелец магазина: наказать детей или способствовать их воспитанию.

Вариантом данного метода является метод «стратегии конфликта», который строится на создании ситуации непонимания, умышленного разногласия между учащимися и дальнейшей защите тех или иных точек зрения. По мнению Лоренса Кольберга [125, с. 27], выбор оптимального разрешения конфликта является показателем уровня сформированности морального мышления.

«Стратегия конфликта» состоит из четырёх шагов: 1) выдвижение моральной дилеммы (нужно найти единственное решение; здесь нет места альтернативным решениям); 2) выдвижение утверждений, как правило, противоположных или сильно отличающихся друг от друга, с целью усилить разногласия; 3) дискуссия: пробные (от организатора) и взаимные вопросы участников; 4) процесс суммирования и окончательного согласования мнений. Необязательно, чтобы конфликт заканчивался взаимным соглашением.

Преимущество «стратегии конфликтов» над «рациональной стратегией» исследователи видят в том, что последняя может не вызвать достаточно глубокого и длительного интереса у учащихся, поскольку дети более склонны к спорам и конфликтам. При этом различают «hot cases» («горячие случаи») и «cold cases» («холодные случаи»). Первые – относятся к вопросам политики, жизни общества, вторые – частные случаи из жизни.

Приведём образцы тех и других. К «горячим случаям», которые предлагается разрешить учащимся, относятся, например, такие ситуации.

1. «Вы решаете – принимать или не принимать закон об амнистии (приводятся конкретные условия)».

2. «Представьте, что США имеют секретную военную базу в Турции. Если потенциальный враг не узнает о ней, он не сможет принять ответных мер. Если узнает – база станет бесполезной. В случае, если сведения о базе просочатся в сенатскую комиссию по иностранным делам, почти наверняка история с базой станет известна каждому. Как поступить президенту и госсекретарю, отвечая на вопрос членов комиссии о том, есть ли база США в Турции?»

3. «Если бы вы были президентом Джеральдом Фордом, простили ли бы вы Ричарда Никсона, который бы пришёл к вам с извинениями по «уотергейтскому делу», причём извинения были бы достаточными для, так сказать, обычных, бытовых случаев?»

А вот примеры «cold cases».

1. «Представьте себе, что вы единственный кормилец семьи, отец двух подростков. У вас запущенная форма рака. Если вы остане-

тесь в госпитале, то проживёте, при соответствующем лечении, еще 6–8 месяцев, если покинете госпиталь сейчас – то 3–4 месяца. Стоимость ухода в госпитале будет стоить 25000 долларов, что разорит вашу семью, и ваши дети не смогут продолжить образование. Как вы поступите?»

2. «После игры в баскетбол были разбиты стекла автобуса, который привозил учащихся на игру. Директор школы решил наказать всех, поскольку виновника найти не удалось, и не стал выделять средства на заказ другого автобуса для команды. Тогда один мальчик сказал, что он видел, кто разбил стекло, и готов назвать виновного. Но стоит ли выдавать товарища? Может быть, лучше пострадать всем вместе? Прав ли этот мальчик?» [125, с. 35].

Находит применение и ролевая игра. Так, учащиеся 8-го класса разыгрывают следующую сценку. Полицейский, проходя мимо уличного торговца фруктами, берёт яблоко с прилавка, говорит продавцу «Привет!» и, не заплатив, уходит. Почти тут же торговец хватает мальчишку, пытавшегося украсть яблоко, и отводит его ко всё ещё жующему полицейскому. Школьники разыгрывают эту сценку в ролях, затем проходит её обсуждение, причём возможные варианты ответов, представляющие собой развитие ситуации, также разыгрываются ими [114, с. 25].

Активно используется также анализ моделей поведения, взятых из биографий исторических деятелей [130, с. 106].

На первый взгляд может показаться, что дискуссия является очень эффективным методом нравственного воспитания. Однако опыт показывает, что дискуссия и её результат далеко не всегда находят адекватное отражение в поведении учащихся. Когда ребенка спрашивают, как следует поступить в той или иной конфликтной ситуации, то обычно следует ответ, способный удовлетворить учителя, то есть «правильный» ответ, который в то же время «слишком хороший, для того чтобы быть истинным» («too good to be true») [132, с. 69]. Основная цель указанных методов заключается в том, чтобы дать «прямой» опыт принятия решений. Игры могут ознакомить учащихся с реальными противоречиями, возникшими в ситуациях, требующих решения. Однако одних «ситуаций» недостаточно; они дают лишь «сырой» материал для воспитания. Американские исследователи не случайно делают упор на игровые, «гипотетические» методики, ибо хорошо понимают: одно дело – научить ребёнка принимать решения в игре, и совсем другое – в реальной жизни, в которой зача-

стую не остаётся места для отвлечённых рассуждений на тему «что такое хорошо и что такое плохо» [92, с. 69].

Нам, российским исследователям, следует не отвергать «с порога», как это имело место в недалёком прошлом, результаты исследовательского поиска зарубежных коллег, а внимательно изучать их положительно зарекомендовавший себя практический опыт.

III.VI. Гуманистическая педагогика Марии Монтессори

Имя выдающегося педагога-гуманиста Марии Монтессори хорошо известно во всём мире, причём даже тем людям, которые крайне далеки от проблем образования. Найти объяснение этому очень просто. Попробуйте назвать другого – хотя бы одного-единственного! – педагога, фамилия которого дала бы название типу детских образовательных учреждений, получивших распространение по всему миру. Другого такого педагога просто нет. А вот словосочетания *детский сад Монтессори, школа Монтессори* давно стали привычными.

Кроме того, именно ей было суждено нарушить монополию мужчин в науке об образовании. Важнейшим свидетельством международного признания её заслугстало известное решение ЮНЕСКО (1988), согласно которому всего четыре педагога своими теоретическими и практическими усилиями «определили способ педагогического мышления в XX веке». Это американец Джон Дьюи, немец Георг Михаэль Кершенштейнер, итальянка Мария Монтессори и советский педагог Антон Семёнович Макаренко.

М. Монтессори родилась 31 августа 1870 г. в небольшом итальянском местечке Кьяравалла, близ г. Анкона в интеллигентной семье. С самого раннего детства она ощущала неравноправное положение женщины в тогдашнем итальянском обществе и стремилась по мере сил противостоять этому неравноправию. Вот почему её жизнь была совсем не похожа на жизнь других девочек. Так, она училась в Риме в школе для мальчиков, причём это была школа «с научным уклоном». В 1890 г. против воли своего отца она решила воплотить в жизнь своё желание стать врачом, и спустя четыре года она стала одной из первых женщин-врачей в Италии. А уже в 1896 г. – в 26 лет! – в Римском университете она защитила докторскую диссертацию, став первой в Италии женщиной – доктором медицины.

Вся её дальнейшая жизнь, вплоть до глубокой старости, представляет собой участие в череде съездов, конгрессов, аудиенций вы-

соких особ – среди них, например, английская королева Виктория и диктатор Италии Бенито Муссолини. Она учреждала самые разнообразные научные общества медицинского и педагогического профиля, причём некоторые из них существуют до сих пор.

Тем не менее, главным в жизни Монтессори неизменно оставалась практическая медицинская, а впоследствии и педагогическая деятельность, направленная на улучшение жизни детей, на их развитие и воспитание. При этом она скрупулезно освещала свою многообразную деятельность в бесчисленном количестве публикаций. Три года подряд (1949–1951 гг.) её номинировали на Нобелевскую премию мира, но, к сожалению, безрезультатно. Мария Монтессори скончалась 6 мая 1952 г. в Нидерландах, в г. Нордвейк-ан-Зе. Похоронена на местном католическом кладбище.

Обратимся к анализу педагогических воззрений Монтессори («Монтессори-метод») и выделим важнейшие идеи.

Первая идея – идея свободного воспитания. Монтессори резко критиковала отжившие схоластические методы обучения в школе, а также недостатки фрёбелевских детских садов, подвергала критике традиционную школу за муштру и игнорирование естественных запросов ребёнка. Она проводила идею *свободного воспитания*, что на практике означало недопустимость проявления насилия над ребёнком. Своеобразным манифестом Монтессори стало обращение ребёнка к учителю: «Помоги мне это сделать самому» – и предоставление маленьким детям возможности осуществления самостоятельных действий.

Главный принцип её педагогики – это принцип индивидуальной свободы и опоры на сенсорное развитие. Она создала метод, адекватный природе ребёнка – личности, которая развивается. Занимаясь с умственно отсталыми детьми, М. Монтессори разработала оригинальную методику обучения письму, чтению и счёту. Затем она перенесла свою методику на здоровых детей. Её система была предназначена, главным образом, для работы с детьми дошкольного возраста и начальной школы. Основное внимание уделялось развитию у детей органов чувств. Она исходила из того, что ребёнок как активное существо способен к самостоятельному спонтанному развитию. Задача воспитателя состоит преимущественно в том, чтобы поставлять ребёнку «пищу» для саморазвития, создавать такое окружение, которое бы стимулировало процесс самовоспитания. Цель воспитания должна заключаться во всемерном развитии инициативы и самостоятельности ребёнка.

Монтессори была противницей классно-урочной системы. В своей школе она отказалась от учительской кафедры и парт, заменив их легко передвигающейся мебелью – столиками и стульями. Каждый ребёнок на занятиях располагался так, как ему было удобно. Вместо классов действовали разновозрастные группы в составе 25–30 детей.

Основная форма обучения и воспитания, по Монтессори, – это самостоятельные индивидуальные занятия детей. Коллективно проводились лишь музыкальные, гимнастические занятия и занятия по обслуживающему труду. Опыт обучения и воспитания детей М. Монтессори обобщила в книге «Метод научной педагогики».

Следующая идея педагогики Монтессори: каждый ребёнок успешно развивается по своему личному, абсолютно индивидуальному плану *в специально подготовленной среде*. В связи с этим задача воспитателя заключается впомощи ребёнку в организации своей деятельности таким образом, чтобы творческий потенциал малыша получил максимальное развитие.

В большинстве материалов и заданий заложен принцип самокоррекции, благодаря чему воспитанник сам видит свои ошибки, а не получает плохую оценку со стороны взрослого. Исключительно важную роль при этом играет специально организованное обучающее пространство. Целям обретения навыков социального общения и служит выдвинутый Монтессори принцип *разновозрастного комплектования групп*, где старшие помогают младшим, что, в свою очередь, воспитывает заботливое отношение к близким и делает климат почти семейным.

Третья идея, которой придерживалась Монтессори, – *теория спонтанного развития ребёнка.* Она отрицала активную воспитывающую роль педагога и считала, что взрослые, навязывая детям собственные установки, тормозят их естественное развитие. Она стремилась поставить обучение и воспитание на научную основу, применяя на практике метод эксперимента. Для неё начальная школа и дошкольные учреждения выступали в качестве лабораторий по изучению психической жизни детей. Педагог находился в роли наблюдателя-экспериментатора, планирующего дидактическую ситуацию и оценивающего полученный результат; таким образом, роль его опосредованная.

Монтессори разработала большое количество дидактических средств: кубы-вкладыши, разного рода разрезные рамки с гнездами и т. п. По существу, это было развитие «фрёбелевских даров». Она

справедливо утверждала, что, работая со стимульными средствами, ребёнок формирует в себе сосредоточенность, наблюдательность, внимание, терпеливость, волю, дисциплинированность и ответственность.

Четвёртая идея Монтессори: главным в дошкольном и младшем школьном возрасте она считала *сенсорное воспитание*, которое осуществляется посредством надлежащей организации окружающей среды (через её дидактизацию) и проведения занятий с дидактическим материалом.

Пятая идея М. Монтессори – *личное пространство ребёнка*. В образовательной среде ребёнок знакомится с такими важными «взрослыми» понятиями, как, например, категория пространства. В группах Монтессори дети не сидят за партами, взирая на гордо декламирующего воспитателя. Здесь каждый занят своей работой, устроившись на коврике или за небольшим столиком.

Наконец, шестая идея – *идея всесторонности развития* – выступала в качестве идеальной цели, к которой стремится педагог [86, с. 139].

Педагог-гуманист Мария Монтессори не раз слышала справедливые упрёки в свой адрес заотрицание активной роли педагога и недооценку игры как основного вида деятельности дошкольника, а также за преимущественное использование искусственно созданного, а не природного стимульного материала.

Тем не менее сам факт того, что спустя многие годы после смерти Монтессори её идеи не только не потеряли своей новизны и значимости, но с годами приобретают всё большую актуальность и привлекательность в педагогической среде, является ярким свидетельством того, что её гуманистическое учение по-прежнему важно и необходимо для современной педагогики и образовательной практики.

III.VII. Гуманистическое наследие Януша Корчака

Януш Корчак (настоящее имя Генрик Гольдшмидт) родился 22 июля 1878 (1879?) г. в Варшаве в интеллигентной семье [45, с. 7]. Дед Корчака был врачом, отец Юзеф – адвокатом. Школьные годы будущего педагога прошли в Варшаве, в русской гимназии (Польша в те годы входила в состав Российской империи). В 15 лет Генрик начал подрабатывать репетиторством. В 1898 г. он поступил на медицинский факультет Варшавского университета. Но уже в ранней юности его очень интересовали проблемы педагогики.

Летом 1899 г. он специально ездил в Швейцарию, чтобы поближе познакомиться с педагогическим наследием Песталоцци. В своей поездке Корчак особенно интересовался постановкой дела в школах и детских больницах. Получив диплом врача в 1903 г., он в 1904–1905 гг. принимал участие в Русско-японской войне в качестве военврача. В 1903–1911 гг. он работал в еврейской детской больнице воспитателем в летних детских лагерях. Являлся членом еврейского благотворительного общества помощи сиротам.

В 1907 г. Корчак в течение года учился в Берлине: слушал лекции по педиатрии и проходил практику в детских клиниках, знакомился с работой различных медицинских и воспитательных учреждений [86, с. 143]. С 1914 г. Я. Корчак служил ординатором полевого госпиталя русской армии, вместе с госпиталем он прошёл по фронтам – от Восточной Пруссии до Тернополя. Именно на фронте он написал свою самую главную педагогическую книгу – «Как любить ребёнка».

Весной 1917 г. его командируют для работы врачом в польских и украинских детских приютах. В течение года он живёт в Киеве, где знакомится с Марией Фальской, с которой в течение 18 лет будет руководить приютом «Наш дом». С 1918 г. он первым из педагогов начал выступать на радио с просветительскими беседами на темы воспитания, прежде всего семейного воспитания. Его «радиопсевдоним» – «Старый Доктор» – знала вся Польша. Его приглашали читать лекции в Свободном польском университете и на Высших еврейских педагогических курсах. Он выступал консультантом в суде по делам малолетних преступников, сотрудничал с журналами.

Печататься Корчак начал в 1898 г.; тогда же он взял псевдоним *Януш Корчак*, под которым и вошёл в историю. Читательский успех пришёл к таким его повестям для взрослых и детей, как «Дети улицы», «Дитя гостиной», «Моськи, Иоськи и Срули» (в русском переводе «Лето в Михалувке»), «Юзки, Яськи и Франки», «Слава», «Бобо», «Роковая неделя», «Король Матиуш Первый», «Король Матиуш на необитаемом острове», «Банкротство маленького Джека», «Когда я снова стану маленьким», «Кайтусь-чародей», «Упрямый мальчик: жизнь Пастера» и др.

Кроме того, он пишет театральные сценарии, а его статьи вводят читателя в сложный мир детской психологии, отражают богатый опыт врача и педагога. Корчаку принадлежит также свыше двадцати книг педагогической направленности. Среди них выделим «Правила

воспитания», «Как любить ребёнка», «Как любить детей», «Право ребёнка на уважение», «Шутливая педагогика», «Один на один с Богом», «Правила жизни. Педагогика для детей и для взрослых».

Особенный интерес, на наш взгляд, представляет повесть-сказка «Король Матиуш Первый», в чём-то перекликающаяся с «Принцем и нищим» Марка Твена, причём перекликающаяся не по сюжету, а по идее. Советский журнал «Пионер» в 1960-х гг. публиковал эту повесть на своих страницах.

...Мальчик становится королём. Его подданным, взрослым, непонятны и неприятны его указы и решения, направленные на то, чтобы сделать всех счастливыми. Им просто невдомёк, что можно вот так, запросто, быть свободными и независимыми хозяевами своей собственной судьбы. Взрослые полны предрассудков; холопская жизнь вытравила у них стремление к свободе и счастью…

В 1911 г. Корчак оставляет профессию врача и основывает «Дом сирот» для еврейских детей в доме № 92 на улице Крохмальной, которым руководил (с перерывом в 1914–1918 гг.) до конца жизни. От филантропов, субсидировавших его начинание, он добился полной независимости в своей воспитательской деятельности.

В 1919–1936 гг. он также принимал участие в работе интерната «Наш дом» («на Белянах») – детского дома для польских детей. В 1926–1932 гг. Корчак редактировал еженедельник «Малое обозрение».

Началась Вторая мировая война. Корчак был арестован, несколько месяцев он провёл в тюрьме. В 1940 г. «Дом сирот» был перемещён в варшавское гетто. Корчак отклонил все предложения почитателей своего таланта вывести его из гетто.

В гетто Януш Корчак отдавал все силы заботе о детях, героически добывая для них пищу и медикаменты. В «Доме сирот» Корчак ввёл новаторскую для тех лет систему широкого детского самоуправления, детский товарищеский суд, решения которого были обязательны и для руководства, плебисцит. Его педагогическая деятельность была основана на формировании в детском коллективе и у отдельных воспитанников навыков самопознания, самоконтроля, самоуправления.

В августе 1942 г. пришёл приказ о депортации «Дома сирот». Корчак пошёл вместе со своей верной помощницей Стефанией Вильчинской (1886–1942), другими воспитателями и примерно двумястамидетьми на станцию, откуда их в товарных вагонах отправили в концлагерь Треблинка. Он отказался от предложенной лично ему свободы и предпочёл остаться с детьми и другими сотрудниками,

приняв с ними смерть в газовой камере. Это случилось предположительно 6 августа.

Память о замечательном педагоге-гуманисте бережно сохраняется по сей день. 1978 г. – год столетия со дня рождения великого педагога – был объявлен ЮНЕСКО Годом Корчака. В тот же год на площади Корчака в мемориальном музейном комплексе Холокоста «Яд ва-Шем» в Иерусалиме был открыт монумент «Януш Корчак и его дети» работы скульптора Бориса Сакциера.

В начале августа 2011 г. там отметили 69-летие трагической даты депортации Корчака и детей в лагерь смерти. В мемориальной церемонии принял участие и бывший воспитанник «Дома сирот», ставший художником и посвятивший своё творчество памяти Корчака, 88-летний Ицхак Бельфер, поделившийся своими воспоминаниями. 5 августа 2012 г. в «Яд ва-Шем» прошла церемония памяти в связи с 70-летием гибели воспитателей и детей «Дома сирот». На ней присутствовали три воспитанника Корчака. Каждый год в Польше и Белоруссии проводится церемония: в воздух запускается воздушный змей в память о Корчаке и детях, убитых в гетто.

Героизм и мученичество великого педагога-гуманиста Корчака стали легендой. Его жизни и гибели посвящены многочисленные исследования, мемуары. Польский режиссер Анджей Вайда снял фильм «Корчак» (1990). В 1970 г. А. Галич написал поэму «Кадиш», посвящённую Янушу Корчаку. В последние годы в России вышли книги о жизни и педагогических взглядах Корчака [47]. С 2004 г. в России ежегодно проводится конкурс «Педагогические инновации», лауреатам которого вручаются медали Я. Корчака [76, с. 86].

Отечественные педагоги, прежде всего работающие с детьми-сиротами, берут на вооружение гуманистические идеи Я. Корчака [105, с. 78].

III.VIII. Педагогическое движение Йена-план и его создатель Петер Петерсен

В первой половине XX в. достаточно громко заявила о себе новая педагогическая технология – «Йена-план». Впоследствии в европейской педагогике развернулось целое движение, объединившее коллективы начальных школ и детских садов, которые использовали в своей работе технологию известного немецкого педагога-гуманиста, профессора Йенского университета Петера Петерсена. В послед-

ние три десятилетия эта технология не только приобрела широкую известность среди учителей Германии, Голландии, Чехии, Словакии, Венгрии, Румынии и ряда других европейских стран, но превратилась в целое международное педагогическое движение, известное под названием «Йена-план-шуле».

В то же время, российским педагогам имя П. Петерсена практически неизвестно. Литература о нём и его теории на русском языке почти не издавалась [54, с. 143–144; 81]. А личность это была незаурядная. Петер Петерсен был выдающимся человеком, достойным того, чтобы о нём рассказать подробно.

Создатель «Йена-плана» педагог-гуманист Петер Петерсен родился 26 июня 1884 г. на самом севере Германии, в деревне Гросенви (Grossenviehe), неподалеку от г. Фленсбурга. По окончании двуклассной сельской школы и гимназии во Фленсбурге он, старший сын фрисландского крестьянина, у которого было ещё семеро детей, вопреки семейной традиции не принимает отцовское хозяйство, а, напротив, совсем порывает с сельским укладом жизни и принимается за углубленное изучение английского языка и социальных наук: философии, истории, психологии, евангелической теологии и экономики.

Образование П. Петерсен получил в университетах гг. Лейпцига, Киля, Копенгагена и Позена, где его учителями были Вильгельм Вундт, Карл Лампрехт и даже Нобелевский лауреат Рудольф Ойкен. Последний был его научным руководителем. 8 октября 1908 г. на философском факультете Йенского университета и сам Петерсен защитил диссертацию на тему «Идея развития в философии Вильгельма Вундта». 3 февраля 1909 г. П. Петерсен выдерживает государственный экзамен на право преподавания в старших классах школы и работает в течение полугода в Лейпциге помощником учителя гимназии, носящей имя королевы Каролы.

С октября того же года он переходит на службу в школу по подготовке научных кадров «Иоганнеум» в Гамбурге, где работает в течение последующих десяти лет. Этот переход был отмечен началом его активной деятельности в движении за реформирование школы.

Эта деятельность особенно усилилась, начиная с 1911 г., когда он стал высказывать свои оригинальные взгляды в области эстетического воспитания, организации трудовой школы и воспитательных учреждений сельскохозяйственного типа, а также по проблемам экспериментальной психологии. Помимо службы в должности старшего учителя в «Иоганнеуме», он сотрудничал в немецком союзе

«За школьную реформу», в котором в 1912 г. стал членом правления и секретарем. Он также вёл педагогическую и организационную работу по заданию «Германского комитета по воспитанию и образованию», штаб-квартира которого находилась в Берлине.

Одновременно Петерсен организовал курсы по педагогике и психологии для гамбургских учительниц, сотрудничал в институте молодёжи, а с 1911 г. – ещё и в газете «Гамбургские новости».

После первой мировой войны, проживая в земле Шлезвиг-Гольштиния, самой северной из германских земель, Петер Петерсен активно включается в политическую борьбу: участвует в дискуссиях по немецко-датскому конфликту, имевшему в своей основе проблему занятости населения. В этом конфликте друг другу противостояли две крупные политические силы: помещичьи круги, объединившиеся в «Союз за свободный труд немцев в Шлезвиг-Гольштинии», и социал-демократы. В то время как последние шли навстречу интересам граждан датской национальности, «Союз…», линии которого придерживался Петерсен, выдвигал на первый план «законные требования немцев».

К началу 1920-х гг. он числился в рядах наиболее известных ораторов и агитаторов, стоявших за «национальную идею», что позднее национал-социалистами будет отмечено как позитивный момент и позволит ему избежать нацистских репрессий.

Весной 1920 г. П. Петерсен стал членом совета реальной школы в Винтерхуде (район г. Гамбурга). В 1920/1921 учебном году он возглавил это учебное заведение и приложил все усилия по реформированию его в новый тип «немецкой средней школы», а затем и в «школьное сообщество» под названием «Винтерхуде»; в это сообщество входили несколько начальных школ.

Особое значение педагог придавал вовлечению родителей в создаваемое им «сообщество», перед которым была поставлена задача облегчить детям переход от начальной школы к средней и помочь им адаптироваться в жизни. После того как он сложил с себя обязанности директора, Петерсен продолжал ещё два года работать старшим учителем в этом учебном заведении. Одновременно он активно занимался наукой. В 1920 г. философский факультет Гамбургского университета присвоил Петерсену учёную степень доктора философии и педагогики за его работу «История аристотелевской философии в протестантской Германии».

В качестве приват-доцента в 1920–1923 гг. П. Петерсен преподавал философию и педагогику в только что открывшемся Гамбург-

ском университете. После того как летом 1923 г. профессор из Тюбингена Густав Дойхлер стал заведующим кафедрой педагогики в Гамбургском университете, Петерсен был освобождён от занимаемой должности и назначен младшим научным сотрудником педагогического семинара университета. Такого унижения видный педагог не мог стерпеть. В Гамбурге его ничто не задерживало, и, когда ему предложили место заведующего кафедрой педагогики Йенского университета, он, не раздумывая, переехал в небольшой тюрингский городок Йена, где сменил в должности заведующего Вильгельма Рейна. От него Петерсен принял и основанную ещё в 1844 г. легендарным Карлом Фолкмаром Стоем богатую своими традициями университетскую научную школу (семинарию), базировавшуюся на идеях И. Ф. Гербарта. Приэтом он ещё руководил образцовой школой.

По инициативе Петерсена в 1924 г. семинария была преобразована в научно-воспитательное заведение; к ней были присоединены несколько дошкольных учреждений, объединённых в научный центр по изучению проблем дошкольного воспитания.

Петер Петерсен проводил активные исследования по апробации новых форм обучения и воспитания в рамках дифференцированного подхода к изучению способностей и склонностей детей. Своей целью Петерсенсчитал создание «свободной от иллюзий», построенной на философской основе педагогики, которая бы направила в разумное русло процесс образования, стала «общественно-социальной» наукой, базирующейся на идее народности. В эти годы П. Петерсен, благодаря своим публичным выступлениям, публикациям в печати и практической деятельности, считался уже крупным педагогом реформаторского направления, от которого многого ждали в Тюрингии. Поставив перед собой задачу улучшения состояния дела образования, председатель правительства этой немецкой земли Фрёлих и министр образования Макс Рихард Грель пригласили на работу, помимо Петерсена, таких известных педагогов, как Матильда Фертинг, Ольга Эссих, Анна Симсен и др.

Однако Петерсен не затерялся в этом «созвездии» талантливых педагогов. Годы работы в Йене, общение с прогрессивными учителями помогли ему выработать собственный взгляд на то, какой следует быть школе. Своей целью он видел создание «свободной от иллюзий», построенной на философской основе педагогики, которая оказывала бы «упорядочивающее» воздействие на весь процесс образования.

Эта педагогика, по мысли Петерсена, не должна была носить какого-либо партийно-политического характера; ей следовало быть «общественно-социальной», базирующейся на идее народности наукой. Противники Петерсена трактовали его взгляды в своих интересах. Так, педагог Пауль Эстрайх в открытом письме, датированном 1947 г., то есть годом, когда в послевоенной Тюрингии уже утвердился восточногерманский просоветский режим, утверждал, что М. Р. Грель якобы ещё в 1925 г. отмечал, что Петерсен скатился в спасительную для себя «буржуазную затхлость», а его «примирительно-обходительный» «Йена-план» может служить в равной степени как прогрессивным, так и реакционным целям.

Между тем в середине 1920-х гг. социальная ситуация в Тюрингии, как и по всей Германии, заметно менялась. Народ, уставший от неэффективной политики буржуазно-либеральных и коммунистических властей по преодолению экономического кризиса в стране, всё внимательнее прислушивался к лозунгам национал-социалистической рабочей партии. (В СССР использовалось исключительно сокращённое название – *нацистская партия,* дабы «не подвергать сомнению» позитивное значение понятий *социализм, рабочий.*)

Лозунг «Гитлер – наша последняя надежда!» приобретал всё большую популярность в народных массах. На земельных выборах 1924 г. добились успеха объединившиеся в союз «Порядок» правые партии, что имело следствием появление впервые в стране в земельном ландтаге национал-социалистов (в едином списке с «Народной свободной партией»). Эта коалиция получила семь депутатских мандатов. На следующих выборах в 1929 г. нацисты были уже третьей партией в Тюрингии и смогли в результате коалиционного соглашения получить кресло министра внутренних дел и образования, которое занял Вильгельм Фрик, ставший позднее рейхсминистром внутренних дел.

В. Фрик распорядился открыть в Йенском университете кафедру социальной антропологии, в центре внимания деятельности которой было учение о расах, а именно «научное обоснование их неравноценности». Он пригласил на должность заведующего этой кафедрой Ф. К. Гюнтера, прибытие которого нацистский студенческий союз приветствовал факельным шествием, а лидер нацистов Адольф Гитлер лично прибыл в Йену на его вступительную лекцию.

Разработку «Йена-плана» и написание Петерсеном основополагающих книг, в которых раскрывались основные черты его учения,

невозможно рассматривать в отрыве от политического фона, становившегося всё более мрачным. Не удивительно, что Петерсен стремился хотя бы ненадолго оторваться от того, что видел вокруг себя в Германии. Именно на этот период приходится его интенсивная лекторская деятельность и многочисленные зарубежные поездки, в ходе которых он устанавливал научные контакты с зарубежными единомышленниками. Особенно сильное впечатление на Петерсена произвели длительные, продолжавшиеся по полгода поездки в США (1928) и Чили (1929), а также в Великобританию и Южную Африку. Полученные результаты и их теоретическое обоснование он оформил в форме доклада, с которым выступил на четвёртом конгрессе «Всемирного союза за обновление воспитания» (1927).

С этого момента началось широкое распространение концепции, названной «Йена-планом». П. Петерсен входил в международный союз «За обновление образования», принимал участие в многочисленных конгрессах. Среди его друзей – выдающиеся реформаторы школы Жан Овид Декроли, Джон и Элен Дьюи, Ян Лигтхарт, Уильям Херд Килпатрик и др. Его научные связи простирались от Швеции, Дании, Греции, Болгарии, Англии, Франции, Польши и Норвегии вплоть до Южной Африки. Он интересовался проблемами советской школы: в 1927 г. Петерсен организовал выставку под названием «Советская трудовая школа».

В 1930 г. П. Петерсен возглавил философский факультет. Он также дважды вступал в борьбу за депутатский мандат, но неизменно терпел неудачу. На земельных выборах 1932 г. он занял пятое место, а на выборах в рейхстаг в 1933 г. – третье. Организация, которую он представлял – «Христианские социалисты – служение народу», была политической партией евангелического толка, основанной берлинским проповедником Адольфом Штёкером (1835–1909). В основе политической платформы этой организации лежало сочетание консервативных, монархических и антисемитских взглядов. Штёкер проповедовал отказ от классовой борьбы, что, на его взгляд, должно было стать основой стабильности общества.

В годы господства так называемого третьего рейха П. Петерсену, как и многим другим гуманистически настроенным представителям той части интеллигенции, которая не входила в число активных борцов против нацизма, пришлось «перестраиваться».

Использование Петерсеном нацистской терминологии в текстах своих работ того периода вовсе не означало, что он действительно

разделял человеконенавистнические взгляды гитлеризма. Скорее, это была попытка прикрыть собой кафедру, факультет и школу при университете, работавшую в соответствии с принципами «Йена-плана». А кроме того, была наивная вера в силу печатного слова, которое, как надеялся Петерсен, поможет нацистам хоть в какой-то степени очиститься от изначально присущей им скверны, стать хоть чуточку лучше.

Словесная мимикрия, однако, сыграла свою отрицательную роль: теперь уже *послевоенная демократическая*, то есть «гэдээровская» немецкая пресса нередко относила Петерсена к кругу педагогов-идеологов третьего рейха наравне с Э. Криком и П. Гёрдтом. Положение П. Петерсена в военные и послевоенныегоды можно выразить словами одного из героев Ф. Шиллера: *«Будь проклята политика, / Вы ею лишь толкаете его / На новый шаг, какого б он не сделал, / Когда б на нём вины вы не искали».*

Статус благонадежного, однако, немало помогал П. Петерсену в реализации его творческих планов, давал ему возможность бывать за границей. В 1937 г. ему вручили диплом почётного доктора Афинского университета. Тем не менее, он, как и любой другой гражданин Германии в то время, находился под пристальным наблюдением со стороны гестапо.

В 1937 г. центральное руководство нацистской партии запросило характеристику на Петерсена. Окружное руководство представило ответ, в котором, среди прочего, указывалось, что он в начале своей педагогической карьеры был «красным реформатором»; что в его школе до 1934 г. был вывешен *только один* портрет фюрера; что до конца 1935 г. никто из учителей его школы не был членом нацистского «Учительского союза»; что, наконец, он пренебрегает гитлеровским приветствием, а значит, «новый дух» им ещё не усвоен…

Сохранилась характеристика на П. Петерсена от 1937 г., подписанная доктором Шеффером, издателем журнала «Родина и труд». В ней, ставя в вину Петерсену то, что он был приглашён в Йену социал-демократом (как тогда говорили, «социал-предателем») Грелем – противником нацистского режима, Шеффер, в то же время, выступает в его защиту, отмечая пронемецкую позицию в давнем датско-германском конфликте, и характеризует его как последовательного сторонника истинно германского образа мышления. Одновременно он подвергает «Йена-план» критике за то, что идеология этого педагогического течения отвергает чьё-либо право на управление массами.

Руководство нацистской партии не удовлетворили эти уклончивые характеристики, и спустя полтора года оно делает новый запрос. Руководитель коллегии доцентов пединститута г. Йены д-р Б. Леманн поставил в характеристике Петерсену в заслугу то, что он своим учением связал воедино всё то, что было ценного в педагогике, и тем самым добился признания со стороны коллег и учеников. Если раньше, отмечал д-р Б. Леманн, Петерсен и его единомышленники могли позволить себе разделять либеральные, индивидуалистические, пацифистские и гуманистические взгляды, то с утверждением у власти национал-социалистической партии в январе 1933 г. они, эти взгляды, быстро сменились громкими возгласами поддержки «немецкого народного единства». Вывод Б. Леманном делался ещё более уклончивый, нежели в характеристике Шеффера. «Для национал-социалистического движения было бы одинаково неправильно как отвергать П. Петерсена, так и считать его своим», – полагал д-р Б. Леманн.

Для того чтобы правильно оценить политические, а сквозь их призму – и педагогические воззрения Петерсена и других педагогов Германии его поколения, необходимо помнить, в какой обстановке проходила их деятельность в 1933–1945 гг. Так, ему после войны ставили в вину членство в нацистском «Учительском союзе». Но при этом «забывали» о том, что союз «За школьную реформу», в который он вступил ещё *до первой мировой войны*, был принят в «Учительский союз» в качестве *коллективного* члена.

С приходом к власти нацистов Петерсен был вынужден оставить работу в университете. После освобождения Тюрингии Петерсен снова принял на себя заведование философским факультетом Йенского университета и остался на этой должности и после 1 июля 1945 г., когда американские оккупационные власти сменил советский гарнизон. Тюрингия и её города (Веймар, Эрфурт, Йена) стали составной частью советской оккупационной зоны, а 7 октября 1949 г., в день образования Германской Демократической Республики, стали составной частью «первого в истории государства рабочих и крестьян на немецкой земле».

Влияние П. Петерсена как педагога и учёного заметно возросло, когда он, оставив работу на философском факультете, основал социально-педагогический факультет, который возглавлял в 1945–1948 гг. В эти годы он проводил подготовительную работу по открытию международного университета в г. Бремене.

Он много работал над реализацией своих оригинальных идей по созданию «автономной от общества» педагогики. Его публикации,

научные и политические взгляды, вся его жизнь и деятельность в целом продолжали вызывать, как и прежде, противоречивые мнения. Одним П. Петерсен казался реформатором, другим – консерватором; его одновременно называли и «коричневым», и «красным».

Бывший студент Петерсена Г. Азендорф писал, что в годы наивысшего могущества третьего рейха его наставнику каким-то непостижимым образом удавалось в Йене продуктивно работать в области педагогики, при этом не продавая себя национал-социализму.

Советская военная администрация, высоко ценя П. Петерсена как учёного, предложила ему в 1948 г. возглавить Йенский университет. Но педагог был разочарован новыми коммунистическими порядками и последние годы жизни провёл в Швейцарии и ФРГ.

Умер П. Петерсен после длительной болезни 21 марта 1952 г. в г. Йена (ГДР). Похоронен Петер Петерсен в родной деревне Гросенви, на территории ФРГ.

Такова в кратком изложении биография этого крупного педагога-гуманиста. П. Петерсен вошёл в историю как один из ведущих реформаторов школ в Германии. Он был сторонником единой школы для всех слоев населения, что было для того времени, несомненно, проявлением немалой социальной смелости и демократизма. Совместно с женой Эльзой Мюллер (Петерсен) (1891–1968) он заложил основы нового направления педагогических исследований, в котором решающее значение отводилось изучению педагогической действительности, исследованию того, что реально происходит в жизни детей в детском саду, в школе и семье.

Несомненно, поворотным событием в судьбе П. Петерсена было его участие в 1927 г. в IV Международном конгрессе «Всемирного союза за обновление образования» в Локарно (Швейцария), на котором он представил педагогической общественности свою концепцию. Именно с этого времени ведёт свой отсчет учение «Йена-план». Его произведения, в особенности книги «Йена-план-школа» («Jena-Plan-Schule»), «Общая педагогика» («AllgemeinePaedagogik»), «Педагогические исследования» («Paedagogische Tatsachenforschung»), «Йена-план и сельская школа» («Der Jena-Plan und die Landschule») и другие, получили широкую известность. «Йена-план» вызвал бурную волну дискуссий во многих европейских странах. В ряде европейских государств стали появляться детские сады и школы, работавшие в соответствии с принципами «Йена-плана». В то же время в ГДР в 1950 г. тогдашний министр образования Тюрингии д-р Мария Торхорст сво-

им приказом запретила движение «Йена-план», которое было охарактеризовано ею как «реакционный, политически очень опасный осколок времён Веймарской республики». Это решение имело в своей основе идеологическую подоплёку: как раз в эти годы в ФРГ это движение начало набирать силу; школы и детские сады подобного типа стали появляться в Нидерландах, Дании, то есть в капиталистических странах, с которыми новая социалистическая власть не хотела иметь ничего общего.

Но прошли годы, и в настоящее время идеи «Йена-плана» вызывают всё больший интерес у педагогов России и других пост-социалистических стран: Чехии, Словакии, Венгрии, Румынии, Польши. В современной Германии педагогика П. Петерсена переживает второе рождение. Ещё в 1980 г. при университете г. Гиссена был открыт научный центр по изучению и внедрению в практику идей выдающегося педагога. Переиздаются его труды; книга «Йена-план-школа» выдержала за рубежом более 60 изданий. В чём же заключается сущность «Йена-плана»?

Педагог-гуманист П. Петерсен стремился повернуть образование в сторону реальной действительности, обратить его к ситуации, переживаемой самим ребёнком. Он отвергал разделение действительности на отдельные сферы деятельности. Мир, в котором мы, люди, живём, представляет собой единое целое, указывал Петерсен. Он полагал, что разделение на отдельные учебные предметы является структурой, изобретённой учёными после того, как они глубоко изучили отдельные части, входящие в целостную систему мира.

Такая чрезвычайно переоценённая научная концепция и послужила причиной того, что образование в прошлом было организованным и расщеплённым на разрозненные дисциплины. При этом недостаточное внимание обращалось на то, как люди вступают во взаимосвязи с действительностью, и ещё меньше на то, как окружающую их действительность воспринимают дети. В этом едином целом Петерсен выделял три области действительности, в которых люди функционируют: Бог (или духовная жизнь); Природа; Человек (и культура). Эти три области действительности переплетаются друг с другом и не всегда чётко различаются.

Мировая цивилизация, по его мнению, есть явление, в рамках которого должно существовать пространство для универсального учебного процесса, то есть для познания общих правил о мире и о себе самом, но в первую очередь для той или иной формы познания, то

есть для удовлетворения постоянного интереса к удивительным новым вещам, открываемым в мире. Иными словами, он выдвигал такую организацию учебного процесса, который делает возможным приобретение фундаментального опыта.

П. Петерсен рассматривал «учебное поле жизни» как «мир ситуаций», которые создают для детей определённые проблемы и, естественно, побуждают к их изучению. Поэтому, по его мнению, забота об обеспечении необходимого минимума знаний («железный состав знаний») должна сочетаться с системной работой, направленной на общее развитие ребёнка и его подготовку к ориентированию в окружающей среде.

Обучение он считал вторичным процессом, «покорённым» главной идее – *воспитательной* идее школьной общины. Под обучением он понимал совокупность «продуманных и осмысленных занятий, формирующих сознание, умения и навыки, которые полны любви к жизни и воспитательного смысла».

Как принципиальный противник схоластического обучения и методического формализма, Петерсен выступал за то, чтобы школу «слова и болтовни» с её массовым обучением заменить школой «жизни и труда», в которой без принуждения и наказаний использовались бы разнообразные, ориентированные на ребёнка формы обучения.

По убеждениям П. Петерсена, такие формы обучения, как беседа и трудовая деятельность, следует сочетать с играми и праздниками, которые преобладают в жизни детей дошкольного возраста. Без них «нормативное» обучение, школьные годы детей будут неполноценными. Поэтому Йена-план-школы активно применяют игровые формы занятий с разнообразным материалом, особенно в первые школьные годы, включая тренинговые игры с использованием счёта, музыки и поэзии, а также популярные ритмичные и спортивные игры, которые повторяются на протяжении всего школьного периода, на переменах и во внеурочное время.

Система «Йена-план» основывается на использовании диалоговых форм и методов обучения, в ходе реализации которых ученик является равноценным партнером учителя. Речь идет, прежде всего, о таких следующих формах и методах:

– разговор в «круге» во время недельного старта» (т. е. начала учебного недели). Такие разговоры посвящены темам, которые волнуют детей. Здесь каждый может рассказать о своих проблемах, получить помощь не только от учителя, но и от товарищей;

– учебная беседа на прогулках и экскурсиях. Целью её является осознанное восприятие учащимися окружающего мира, взаимосвязей в нём, приобретение индивидуального опыта на основе знания в простой, понятной и доступной форме. Беседа не должна быть морализаторской, скучным назиданием для ребёнка;

– диалог во время групповой работы «за одним столиком». Его участники обсуждают различные темы, в частности способы выполнения определённого учебного задания.

Особенно эффективным П. Петерсен считал обучение в деятельности, в процессе которой ребёнок изучает особенности различных предметов и явлений окружающего мира, открывает новые аспекты их происхождения и строения. Главное, чтобы вопросы, которые возникают у ребёнка, перерастали в предположения о возможных путях решения выявленных им противоречий и проблем.

Как все представители гуманистической педагогики, П. Петерсен выступал против оценок и свидетельств, которые, по его мнению, «портят собственную рабочую линию ребёнка и нарушают собственное моральное суждение», создавая неправильную мотивацию к учению.

В то же время он признавал, что ребёнок склонен к оцениванию и должен его требовать, поскольку нуждается в уверенности относительно собственного роста и прогресса. В школах, работающих по технологии «Йена-план», все работы детей выставляются на публичное обозрение и оцениваются учениками (взаимно), а также преподавателями и посетителями школы.

П. Петерсен, создавая свою педагогическую теорию, учёл опыт своих европейских и американских коллег, счастливо избежав крайностей М. Монтессори, метода проектов, лабораторно-бригадного метода и других, некогда популярных в 1920–1930-х гг. педагогических разработок, и, взяв от них всё самое ценное, создал учение, сразу привлекшее к себе пристальное внимание педагогов разных стран.

П. Петерсен разработал методику изучения педагогического факта, его регистрации и анализа. Он стремился преодолеть прагматизм и утилитаризм школьного обучения, пытался сделать школьную систему более гибкой. Исследования Петерсена были направлены на преодоление отрыва школы от жизни, противостояли педагогической схоластике и умозрительным системам воспитания и обучения. Традиционная школа с её классно-урочной системой, жёсткой регламентацией режима дня, строгой дисциплиной, субординацией в отношениях между учениками и учителями заменены в «Йена-плане» так

называемой «воспитательной общиной», в основе взаимоотношений членов которой находятся сочетание свободы и самостоятельности детей, уважение к личности ребёнка и тесная связь родителей, детей и педагогов.

Вместо классов – четыре разновозрастные группы, так называемые «штамм-группы», численностью в 30–40 человек. Старшие ученики выступают в качестве опекунов, помощников младших. Так, например, ученики, обучающиеся первый, второй и третий годы, объединены в одну штамм-группу, где старшие помогают младшим в подготовке учебных заданий. Через год третьеклассники перейдут в следующую, более старшую штамм-группу, где уже они будут самыми младшими, и станут подопечными, опекаемыми. И так по мере взросления идёт постоянная смена ролей. Дети учатся заботиться о тех, кто младше их, и в свою очередь получают заботу и внимание со стороны более старших ребят.

Расписание в школе, работающей по «Йена-плану», построено таким образом, что уроки (рисование, музыка, математика, немецкий язык, родиноведение и др.) перемежаются занятием, которое в расписании так и именуется, – «штамм-группа». Вот здесь-то и встречаются дети разных возрастов. Общаясь друг с другом, помогая и принимая помощь, дети получают навыки совместной работы, умения организовывать как свою работу, так и работу своего подопечного. Старшие дети проверяют выполнение заданий малышами, отвечают на их вопросы, по возможности устраняют пробелы в их знаниях. Такое общение нравится как тем, так и другим. Младшим школьникам нравится, что у них есть такой большой и умный друг, защитник, который всегда готов оказать помощь. Старших такая система работы привлекает возможностью покомандовать, заставляет и самим подтягиваться в учёбе.

Дети получают задания на дом не ежедневно, а сразу на целую неделю. В задание обычно входят решение нескольких задач или примеров, сочинение, подготовка какого-нибудь рассказа, поделки, рисунка и т. п. Зачастую задания объединены общей темой. В сентябре, например, дети 1–3-х классов изучают комплексную тему «Осень в городе (деревне)». Учебный материал интегрирован тематически, и его содержание в первые годы учебы в значительной степени определяется интересами самих учеников. В дальнейшем содержание всё более направляется учителем.

Таким образом, обучение в «Йена-плане» комплексное, на основе интеграции учебного материала. Его содержание в первые годы

учебы определяется преимущественно интересами самих учащихся; впоследствии (с 5-го или 6-го учебного года) обучение строится на индивидуальном продвижении воспитанника по учебной программе с переходом из одной подгруппы в другую, выполнении индивидуальных и групповых заданий-проектов, сочетании самостоятельной учебной работы с взаимопомощью в подгруппе.

Разнообразные виды учебной работы в малых группах – это подготовка какой-либо экспозиции, конструирование модели, совместный доклад, в парах, – задания по правописанию, практические занятия; свободная работа – выполнение заданий-упражнений, учебные игры, групповое обсуждение ученических работ, вопросов жизни группы или школы.

Внутри штамм-группы свободно образуются подгруппы по интересам, по возрасту. Эти подгруппы изменяются в зависимости от видов учебной работы и успехов детей. Целой подгруппой дети выполняют задания-проекты: подготовка какой-либо экспозиции, конструирование модели, выступление. В парах выполняются задания по правописанию на основе взаимопроверки.

Большое место занимают упражнения, учебные игры, групповое обсуждение ученических работ, вопросов жизни группы или школы.

Особое место педагоги отводят открытию учебной недели, подведению её итогов, отчётным выставкам, общешкольным сборам, работе с родителями, то есть всему тому, что можно объединить словами «анализ» и «общение».

Учебный день в Йена-план-школе обязательно включает в себя четыре компонента: игру, беседу, труд и праздник. При этом педагоги исходят из того общеизвестного факта, что эти виды деятельности особенно значимы для ребёнка, а стало быть, необходимо добиваться их обязательного включения в школьную жизнь в оптимальном сочетании.

Автору данной монографии на протяжении нескольких лет удавалось знакомиться с рядом школ, работающих в соответствии с «Йена-планом» в городах Веймар и Йена (Германия), Подебрады (Чехия). Распорядок дня обычно бывает построен следующим образом. После каждого урока дети (1–3-е классы) переходят из одного классного помещения в другое, где их встречает учитель по другому предмету. Но через каждые два-три урока дети возвращаются в свою закреплённую за данной штамм-группой комнату. Они обмениваются впечатлениями от уроков, выполняют полученные на уроках задания.

Учитель напоминает им о необходимости выполнения еженедельного комплексного, вынесенного на отдельный лист и специально для каждого ученика отпечатанного задания.

Многие Йена-план-школы выпускают свои школьные календари, которые, по существу, являются планом работы школы на предстоящий учебный год, а также включают интересный дидактический, познавательный материал, подготовленный педагогами школы. Так, на обложке календаря школы в г. Люббенау (Германия, директор школы Зонхильд Боккенхаймер) – стилизованное изображение основных видов работы с учащимися: игра, беседы, работа, праздники и слова немецкого писателя Иржи Брезаня: «Величайшее право человека – становиться умнее и иметь право трудиться по своим склонностям».

Каждая страница календаря посвящена определённому месяцу и задачам, которые в это время предстоит решать. Так, в августе – время начала учебы в Германии – выбор представителей от родителей в совет школы. Кстати, выбор совета школы очень ответственный этап работы. Важно привлечь в совет таких родителей, которые могли бы обеспечить существенную материальную, организационную, педагогическую и иную помощь школе. В сентябре – осенний праздник, первый в учебном году «штамм-тиш», то есть заседание круглого стола по обсуждению вопросов, связанных с функционированием школы в соответствии с «Йена-планом». В каждом месяце выделяются 3–4 «ударных» мероприятия, над осуществлением которых работает вся школа: театральная постановка, новогодний праздник, день птиц, пасха, троица, путешествие всей школой в какой-нибудь город, спортивный праздник, день родителей и т. п.

В календаре указаны составы всех штамм-групп, домашние адреса и телефоны детей и педагогов. Опубликованы интересные педагогические статьи, в основном учителей школы, по вопросам преподавания английского и немецкого языков, по обучению грамоте, религии и т. д. Важное место в деятельности школы занимают открытие учебной недели, подведение её итогов, отчётные выставки и другие общешкольные сборы.

Известными голландскими педагогами Кийсом Ботом и Кийсом Фройгденхиллом разработана хартия, раскрывающая основные принципы «Йена-плана». Она включает в себя ряд разделов. В первом разделе «Человек» указывается, что каждый человек неповторим, имеет самоценность и достоинство, на которые никто не вправе посягать. Каждый, независимо от расы, национальности, пола, социального

происхождения, отношения к религии, мировоззрения и материального положения, имеет право на развитие своей личности. Причём под развитием личности понимается наличие таких качеств, как самостоятельность, критическое сознание, творческие способности и законопослушание. Для развития собственной личности человек нуждается в связях с окружающим миром. К человеку следует относиться как к целостной личности. Каждый должен быть не только носителем культуры, но также и её создателем (в широком смысле слова).

В разделе «Общество» отмечаются обязанности человека перед обществом, и прежде всего его обязанность трудиться и соблюдать закон, ибо только общество создаёт возможности для развития способностей человека и для полноценной жизни каждого гражданина.

Раздел «Школа» характеризует школу как «относительно автономную организацию, члены которой находятся в отношениях кооперации». Задачу учителя учёные видят в том, чтобы запросы общества к подрастающему поколению выразить посредством требований, постановки педагогических задач, заданий и т. д.

Научный и культурный материал, излагаемый в школе детям, рассматривается как важное средство их нравственного и умственного развития, что налагает особую ответственность на педагога при его отборе. Педагог так строит учебный процесс, что основные виды деятельности детей: беседа, игра, труд и праздник – чередуются друг сдругом. Упор делается на развивающее обучение, самостоятельную работу учащихся и игровые формы.

Большое значение придаётся квазиисследовательским методам обучения, групповой работе, совместной деятельности старших и младших, мальчиков и девочек. Учителя ориентируют учащихся на самостоятельную оценку результатов учебной деятельности, взаимооценку, высказывают благожелательные, корректирующие суждения, избегая жёстких оценок.

Перевод из одной группы в другую осуществляется на основе «общей зрелости» учащихся, их личностного роста.

Групповая организация жизни школы служит средством духовной общинности, внутреннего роста, в ходе которого ребёнок может «довести свою индивидуальность до личности». Осуществляющие «Йена-план» педагоги рассматривают учебно-воспитательный процесс как постоянно действующее, не имеющее завершения явление. «Мы всегда в пути» – этот девиз является одним из принципиальных положений их методики.

Завершением учебного года является детальная характеристика каждого воспитанника, которую составляет учитель: *объективный* отчёт для родителей и *субъективный* отчёт для ребёнка. Для объективного отчёта учителя используют наблюдения и суждения учителей, которые работают с ребёнком в течение года. Такой отчёт позволяет увидеть особенности, способности и одарённость школьника, помогает направить совместные усилия родителей и педагогов на обеспечение благоприятных условий для индивидуального развития детей. На основе объективного отчёта классный руководитель составляет для каждого ребёнка субъективный отчёт, в котором указывает то, над чем ему следует поработать в течение каникул.

Существенную роль в учении «Йена-план» играет идея формирования у ребёнка важных для жизни навыков. Среди них – навыки разговаривать друг с другом (диалог); не бояться проявлять инициативу; научиться критически смотреть и думать; уважать других и всё окружающее вокруг себя; хотеть быть честным и быть самим собой; научиться сотрудничать. Оба типа навыков (культурные и существенные) должны быть развиты. Речь идёт о том, чтобы «учиться жить» и «учиться для того, чтобы жить».

Знание развивается благодаря развитию этих навыков. Например, читая (культурный навык) или реально общаясь друг с другом (коммуникативный навык), вы учитесь понимать всё больше и охватывать всё больше взаимосвязей в рамках окружающей вас действительности [81, с. 69].

Деятельность сторонников движения «Йена-план-шуле» есть свидетельство того, что педагогическая мысль в европейских странах продолжает развиваться и стремится соответствовать гуманистическим требованиям современности. Изучение положительного опыта работы немецких педагогов-гуманистов, практическая реализация основных принципов гуманистического по своей сущности учения выдающегося педагога-гуманиста Петера Петерсена в условиях российской школы может принести последней немалую пользу, будет способствовать взаимообогащению культур России и Германии, в частности, в области педагогической науки и практики.

III.IX. Гуманисты-новаторы середины XX в.

В этом разделе нашей монографии мы сосредоточиваем внимание на характеристике деятельности и взглядов ряда видных педагогов-гуманистов XX в., теоретическая и практическая деятельность

которых свидетельствует о наличии в ней действенного гуманистического начала. Новатор в области организации образования, автор многочисленных книг о воспитании детей, основатель всемирно известной школы «Саммерхилл» педагог-гуманист Александр Сазерленд Нилл родился 17 октября 1883 г. в расположенном на востоке Шотландии городке Форфар.

Он был одним из тринадцати детей в семье. Его отец и мать были сельскими школьными учителями. Позднее в своих воспоминаниях он характеризовал своего отца как тирана. Розги и унижения были в то время самым распространённым способом дрессировки детей в школе и семье. Александр попробовал было работать в школе отца, но вскоре понял, что не способен там ничего изменить. Затем он поступил в Эдинбургский университет и в 1912 г. получил учёную степень бакалавра. Хотя А. С. Нилл находился под большим влиянием работ Зигмунда Фрейда и Вильгельма Райха, он был против сексуального подавления и введения строгой викторианской морали времен его детства. Он чётко заявлял, что отрицание секса тождественно отрицанию жизни. Эти взгляды сделали его непопулярным среди видных педагогов тех лет.

В 1914 г. он стал директором школы в деревне Гретна-Грин. Нилл считал, что приоритетом в образовании и воспитании должно быть поддержание в ребёнке ощущения счастья и что это ощущение вырастает из чувства личной свободы. Он полагал, что лишение ребёнка личной свободы в детстве является причиной возникновения у человека во взрослой жизни комплекса неполноценности, а это, в свою очередь, способно вызвать психические расстройства [86, с. 146].

В 1921 г. в деревне Хеллерау, близ Дрездена, он навестил Лилиан Ричардсон, с которой был ранее знаком. Именно здесь Нилл вместе с Лилиан, ставшей его женой, и Кристианом Биром основал международную школу, в которой Нилл впервые получил возможность применить свои принципы в воспитании и обучении детей.

Вскоре школа была перенесена сначала в австрийский Зонтагберг, а в 1923 г. в английскую деревню Лайм-Реджис; именно здесь она получила название, под которым стала всемирно известной, – Саммерхилл («Летний холм»). В 1927 г. школа переместилась в местечко Лейстон, графство Саффолк. Школа Нилла была основана на принципах добровольного посещения занятий, широкого развития ученического самоуправления. Так, дети имели равные права с учителями при голосовании на общешкольных собраниях. Всё это было крайне непривычно для тогдашней типичной английской школы.

«Саммерхилл» был школой интернатного типа, располагавшейся в четырёх зданиях, окружённых зелёной территорией, предназначенной для игр на свежем воздухе. Дети жили по возрастным группам вместе с воспитательницей. В главном здании находились столовая, актовый зал, мастерские по лепке и рукоделию. Для самых маленьких детей был отдельный домик с жилыми комнатами, рассчитанными на 2–4 человека.

Финансовое положение школы никогда не было радужным, поскольку она находилась за пределами государственной системы образования. Однако Нилл не стремился к тому, чтобы брать в школу детей именно из богатых семей. В его школу чаще всего попадали дети, у которых были проблемы в семье и школе. Их отдавали в эту школу для перевоспитания и ресоциализации, после чего они обычно возвращались в обычную школу. По существу, учреждение Нилла выполняло реабилитационную функцию.

Детей не привлекали к труду по самообслуживанию, поскольку в ней всегда было достаточно педагогов. Нилл был принципиальным противником авторитарного воспитания; более того, он считал, что будущее человечества в полной мере зависит от того, какие воспитатели придут к детям. Если это будут сторонники жёсткой педагогики, то человечество никогда не сможет освободиться от войн и преступлений. При основании школы Нилл преследовал цель – счастье ребёнка, а основной путь её достижения он видел в приспособлении школы к ребёнку, а не ребёнка к школе. В основе концепции школы лежало его убеждение в том, что ребёнок по своей природе добр и его портят только общество и воспитание. Он признавал нереальность попыток глобального реформирования общества и сознательно выбрал другой путь – организацию *закрытого* детского учреждения, в котором созданы условия для свободного развития ребёнка.

Нилл написал два десятка книг. Его наиболее известная работа «Summerhill: A Radical Approach to Child Learning» («Саммерхилл: радикальный подход к обучению детей») (1960, предисловие Эриха Фромма) получила отклик в образовательных кругах США. Его последняя книга была автобиографией, – «Neill, Neill, Orange Peel!» («Нилл, Нилл, апельсиновая корка!») (1973).

Он также писал юмористические книги для детей, например «The Last Man Alive» («Последний живой человек») (1939). На русском языке работы Александра Нилла вышли в сборнике «Саммерхилл – воспитание свободой» (М.: Педагогика-пресс, 2000).

А. С. Нилл был дважды женат. После его смерти 23 сентября 1973 г. полномочия директора школы перешли к его второй жене Эне Вуд Нилл, которая управляла школой; её сменила в 1985 г. их дочь Зоя Редхед. Обе духовные наследницы А. С. Нилла неизменно следовали его образовательной философии. Инспекция, проведённая в Саммерхилле в 2007 г., подтвердила хорошее качество образования в этой школе. «Саммерхилл» также был одобрен ООН как прогрессивное учебно-воспитательное учреждение, оказывающеегуманистическое и лечебное влияние на детей.

Видный французский педагог-гуманист Селестен Френе родился 15 октября 1896 г. в многодетной крестьянской семье в деревне Гар, провинция Прованс, Франция. В 1913–1914 гг. он учился в педагогическом училище в Ницце, но окончить его не удалось, так как в начале 1915 г. он был призван в армию и через год под Верденом получил тяжёлое ранение лёгкого.

Четыре года он находился на излечении, но так и не избавился от последствий ранения – всю оставшуюся жизнь ему было трудно говорить. Не исключено, что это его ставшие после ранения ограниченные физические возможности стали причиной создания *педагогики самостоятельности*, как часто называют его педагогику.

Педагогическая деятельность Селестена Френе прошла в экспериментальной начальной школе для мальчиков в гг. Бар-сюр-Лу (1920–1928), Сен-Поль (1928–1934) и Ванс (1934–1966). В Вансе он и скончался 7 октября 1966 г.

Юный ветеран первой мировой войны, решившись посвятить себя профессии учителя, остался верен ей вопреки советам врачей. Он едва выносил физические и нервные нагрузки, и его супруга и биограф Элиза сравнивала его с человеком, который бросается в воду несмотря на то, что не умеет плавать. В 1927 г. Френе организовал «Кооператив сторонников светской школы», в 1957 г. – «Международную федерацию сторонников новой школы», которая активно действует и по сей день. Он начал издание журналов «Воспитатель», «Искусство ребенка», «Способы жизни». Для С. Френе с самого начала было очевидным: трагедия педагогики как науки заключается в том, что учёные-педагоги и педагоги-практики фактически находятся по разные стороны своеобразной баррикады. Необходимо налаживать контакты; наука и практика должны «подать друг другу руки», а отношения «сторон» должны стать гуманными.

Но каким образом всего этого добиваться? В результате раздумий он пришёл к идее так называемых *свободных текстов*. Основное

назначение этих письменных сообщений заключалось в том, что они пробуждали чувствительность познающего мир ребёнка, его способность воспринимать окружающий мир и проявлять свою самостоятельность. Неоценимую помощь в сохранении эмоциональности детских высказываний оказал удачный случай. В руки Френе попал списанный из типографии ручной печатный станок марки «Cinup». Он сделал его педагогическим средством первостепенной важности и поставил печатный станок едва ли не в центр своей педагогической системы. Станок изменил атмосферу и работу в классе. На нём детьми набирались и печатались составлявшиеся ими свободные тексты. Они перечитывались всеми детьми, склеивались и в конечном итоге превращались в «Книгу жизни», в которую входили их лучшие сочинения.

Печатный текст, являвшийся достоянием и гордостью автора, вызывал живой эмоциональный интерес детей. В этих текстах дети рассказывали о своих семьях, друзьях и планах на будущее. Свободный текст способствовал развитию творческой активности даже слабых учеников и создавал благоприятную психологическую атмосферу в классе. Гуманист Френе полагал, что школьная типография есть самое эффективное средство активизации детей [105, с. 96]. Для детей «свободные тексты» служили средством самовыражения. Для учителя они становились средством изучения личности учащихся, их интересов, взаимоотношений с окружающей средой. Лучшие из них отбирались учителем, дополнялись и набирались школьниками на печатном станке, затем подшивались в специальные тетрадки и использовались как пособия.

С. Френе считал, что работа с печатным станком позволяет ребёнку приобрести навыки ручного труда, отработать координацию движений, развить внимание и зрительную память, повысить грамотность. Появилось даже целое движение «Школьная типография», осуществлявшее работу в рамках гуманистического интернационального движения «Новое воспитание». Френе вкладывал в свой метод глубокий, действительно гуманистический воспитательный смысл, который состоял в том, что для ребёнка эта работа не просто набор текста; это выражение важной части его жизни, а именно *самовыражение*.

Движение сторонников Френе набирало силу. В 1927 г. в г. Тур состоялся первый конгресс, в котором участвовали педагоги 50 школ. На нём было официально основано «Интернациональное движение «*Школьная типография*». Френе представил на конгрессе книгу «Школьная типография» (Болонья, 1927). Френе основал в г. Ванс

свободную экспериментальную школу-интернат. Школа располагалась в живописном месте, на холме, среди небольшой долины; она имела игровые площадки, мастерские и бассейн и представляла собой идеальное место для реализации педагогических идей С. Френе.

С. Френе отказался от отметок. Он считал, что отметка не может служить надёжным и точным критерием знаний ребёнка, поскольку учителю при оценивании трудноизбежать субъективности, случайности, ошибки. Неудачи в учении способствуют появлению у ребёнка комплекса неполноценности. Задача школы, указывал Френе, культивировать успех, удачу индивида, необходимые для его самоутверждения. Поэтому необходимо как можно чаще подчёркивать успехи каждого: у одного – в чтении, у другого – в математике, у третьего – в рисовании, у четвёртого – организаторские способности.

Вместо традиционной отметки в школе Френе ребёнок получал «положительное подкрепление» в форме, которая была принята в классе. Соревнования допустимы, считал Френе, только в спорте, в игре, но не в учёбе.

Важное место в воспитательной системе Френе отводил самоуправлению учащихся. Он предлагал реализовать самоуправление через «школьный кооператив» под руководством совета. В функции совета входила хозяйственная деятельность, работа по самообслуживанию. Самоуправление, считал педагог, должно соответствовать особенностям детской психики, интересам детей и не копировать взрослых. В педагогической системе С. Френе особое место занимала стенгазета. Она способствовала формированию общественного мнения, дисциплинировала школьников.

Педагогическая система С. Френе предусматривала концепцию «открытой школы», использование метода «положительного подкрепления», создание в обучении проблемных ситуаций, индивидуальное планирование школьниками своей работы на основе планов учителя и переписки детей с учителем и между собой.

В своей «Грамматике на четырёх страницах» (1937) Френе обосновывает *естественный метод* обучения, противопоставляя его традиционному лекционному методу обучения.

Он также отказался от классно-урочной системы, которая, как он полагал, предполагает получение знаний в замкнутом пространстве; она предоставляет благоприятные условия для активности педагога, его самопрезентации, как актёра в театре, но при этом лишает детей права проявлять любопытство, инициативу и активность без

разрешения учителя. Вместо неё он ввёл работу с картотекой статей, индивидуальный план работы на неделю и лист успеваемости. Эти средства организации школьного обучения он считал основой порядка и дисциплины, поскольку они имели своим источникоминтерес учеников и позволяли совместить новый подход с требованиями школы и одновременно преодолеть формализм обучения.

Поиск средств контроля успеваемости учащихся привёл С. Френе к введению *аттестата умений*, который, в отличие от традиционных аттестатов, позволял оценивать реальную подготовку ребёнка к жизни в обществе. Он ввёл понятие *уровня оптимальной подготовки детей к жизни*.

Освоение разнообразных трудовых и творческих умений имело в школе Френе особое значение и представляло собой огромную ценность для дальнейшего развития и профессионального самоопределения детей. Стенгазета имела четыре колонки: *я критикую, я одобряю, я бы хотел, я выполнил*. В течение недели эти колонки заполнялись; в конце недели их содержание обсуждалось детьми и выносились конструктивные решения. Если колонка критики оказывалась длинной, а колонки одобрения и выполнения короткими, коллективу поневоле приходилось задумываться над улучшением своей жизни.

В годы второй мировой войны Френе участвовал в партизанском движении, едва выжил в фашистском концлагере, но неизменно продолжал вести педагогический дневник. В 1945 г. ему удалось снова открыть школу в Вансе. Выходят егосамые значительные произведения. В книге «Трудовое воспитание» (1947) им раскрывается отношение игры и труда, обосновывается главенствующая роль труда в жизни и воспитании ребёнка. В его книге «Современная французская школа» (1946) даётся описание организации учебно-воспитательного процесса в сельской школе.

В 1948 г. С. Френе воссоздал своё педагогическое движение. Он стремился на основе коллективного экспериментального опыта организовать исследование метода *экспериментального нащупывания*, который он ставил в основу всей организации школьного обучения.

С. Френе был автором около 1700 статей и 20 книг. Он экспериментально доказал эффективность новых гуманистических форм и методов обучения и воспитания и тем самым внёс выдающийся вклад в развитие реформаторской педагогики на Западе.

Влияние педагога-гуманиста Селестена Френе на современную педагогическую мысль, её теорию и практику, вполне можно срав-

нить с тем влиянием, которое оказывали на своих современников Локк и Руссо.

Выдающийся болгарский педагог и психолог Георгий Кириллов Лозанов родился в Софии 22 июля 1926 г. Начинал он как врач; окончил медицинскую академию в Софии (1952). Интерес к психологии привёл его на педагогический факультет Софийского университета (окончил в 1963 г.). В 1960-е гг. он выступил создателем нового направления в психологии, разработав метод суггестопедии.

Поначалу метод использовался в медицинских целях. В 1971 г. Лозанов даже стал доктором медицинских наук. В 1965 г. в софийском Институте специализации и усовершенствования врачей он провёл успешную хирургическую операцию без применения наркоза. Пациент находился в бодрствующем состоянии и не чувствовал боли; имела место так называемая ментальная анестезия. В дальнейшем он использовал свой метод, получивший название суггестопедии, для ускоренного обучения иностранным языкам. Работы Лозанова послужили стимулом для появления различных вариантов метода «ускоренного обучения» (accelarative learning).

Массовый эксперимент по обучению иностранному языку с использованием метода Лозанова был начат в Болгарии в 1964 г. В 1965 г. Лозанов поставил эксперимент, в ходе которого его учащимися в течение дня была выучена тысяча французских слов.

В том же году для исследований в области ускоренного обучения иностранным языкам была создана научная группа в НИИ педагогики имени Тодора Самодумова в Софии под руководством Г. Лозанова. В 1966 г. эта группа переросла в НИИ суггестологии министерства народного просвещения Болгарии, а Лозанов стал его директором. Институт получил наибольшую известность в связи с тем, что одним из объектов его изучения стала ясновидящая Ванга.

Лозанову покровительствовала Людмила Живкова, дочь многолетнего руководителя Болгарской Народной Республики и коммунистической партии Болгарии Тодора Живкова, которая с 1975 г. была министром культуры. К сожалению, Людмила умерла совсем молодой (1842–1981). Однако ещё при её жизни Лозанов начал подвергаться гонениям: в 1979–1989 гг. он уже был невыездным и находился чуть ли не под домашним арестом. В 1984 г. он был уволен с должности директора НИИ суггестологии.

В 1985 г. Лозанов организовал центр «Суггестология и развитие личности» при Софийском университете, но фактически Лозанов был

предан в это время забвению; ему было разрешено читать всего лишь один лекционный курс для студентов-филологов университета [86, с. 164]. В 1991 г. созданный Лозановым НИИ суггестологии был закрыт. Лишь в 1993 г. ученый смог перебраться в Австрию, где продолжил обучение иностранным языкам по своему методу.

Суггестопедия в СССР сначала называлась лозановским методом, затем была переименована в экспресс-метод, а позже в интенсивный метод.

На Западе метод Лозанова стал известен в 1970 г. благодаря книге американских психологов Ш. Острандер и Л. Шрёдер «Открытия в области психики из-за «железного занавеса» («Psychic discoveries behind the Iron Curtain»). Эта публикация даже привлекла внимание пентагоновского Института оборонного анализа.

В июне 1971 г. в Варне прошёл I Международный симпозиум по проблемам суггестологии, в котором участвовали около 150 ученых из 12 стран. В ходе показательных занятий участниками было выучено 180 французских слов в течение первого урока. В 1978 г. в Софии состоялось специальное заседание рабочей группы ЮНЕСКО, посвящённое суггестопедии. Данное событие усилило нападки на Лозанова со стороны Болгарской академии наук, обвинившей его метод в манипуляции, «промывании мозгов», «нейролингвистическом программировании». Умер Георгий Лозанов 6 мая 2012 г. в болгарском городе Сливене.

В чём же заключается метод Г. К. Лозанова? Метод суггестопедии направлен на устранение двух блоков проблем, препятствующих скоростному обучению иностранным языкам. Прежде всего, учащимся обычно мешает психологический барьер, связанный с боязнью ошибиться. Поэтому в методе Лозанова большое внимание уделяется тому, чтобы с помощью суггестии внушить обучаемым уверенность в их потенциально больших и ещё не использовавшихся ранее резервах развития. При этом суггестия используется не как гипноз, а подаётся в игровых формах, представляя собой хорошо отрежиссированную актёрскую игру преподавателя. Далее, суггестопедия задействует дополнительные физические ресурсы организма, используя явление гипермнезии (суперпамяти). Эксперименты показали, что все люди на уровне подсознания обладают сверхпамятью, надо только научиться её активизировать.

Георгий Лозанов и его сотрудник Алеко Новаков выявили, что наилучшей активизации запоминания способствует медленная музы-

ка барокко с темпом от 60 до 64 ударов в минуту, написанная для струнных инструментов (они называли это *пассивной музыкой*). Она открывает связь с подсознательным мышлением, гармонизирует левое и правое полушария мозга. В свою очередь, быстрая, высокочастотная музыка Моцарта (*активная музыка*) даёт мощный энергетический заряд мозгу, а от него всему организму. Чередование пассивной и активной музыки ускоряет обучение в 2–10 раз. Далее педагог подбирает правильные соотношения между длительностью пассивной и активной музыки, способами подачи информации, количеством повторений. Считается, что недостаток метода заключается в том, что очень многое зависит от личности преподавателя, а именно от наличия у него дара игротехника при одновременном знании иностранного языка. Таких специалистов крайне мало. Второй недостаток состоит в том, что результативность обучения обратно пропорциональна количеству обучающихся в одной группе; лучше всего, если она состоит из двух-трёх, максимум из пяти-семи человек. Иными словами, такое обучение доступно лишь весьма обеспеченным клиентам.

У Лозанова появилось множество последователей в ряде стран, стремившихся использовать идеи болгарского педагога в практической работе. С развитием международных связей изучение иностранных языков с каждым годом становится всё более значимой задачей учебных заведений буквально повсеместно. Не приходится сомневаться в том, что мы ещё услышим о новых и наверняка более успешных попытках внедрения этого метода.

Значимость метода педагога-гуманиста Георгия Лозанова состоит далеко не только в обосновании методики скоростного обучения иностранным языкам. Георгий Лозанов был поистине новатором, творцом, и он вписал свое имя в историю педагогики золотыми буквами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Всё вышеизложенное в монографии позволяет сделать вывод о том, что традиция гуманизма в зарубежной, прежде всего европейской, педагогике прошла длительный путь развития, и в настоящее время она в значительной степени определяет характер образования в мире.

Автор монографии стремился к тому, чтобы посредством использования аксиологического подхода по возможности полно и всесторонне раскрыть сущность и содержание, а также сам ход развития традиции гуманизма в истории зарубежного образования. С этой целью в монографии представлены многочисленные примеры теоретической и практической деятельности целого ряда выдающихся зарубежных педагогов прошлого. При этом автор стремился в ходе изложения материала сочетать научную добросовестность и строгость в изложении с разумной занимательностью, с тем чтобы сделать предлагаемую книгу доступной и интересной как можно более широкому кругу читателей. В итоге, как представляется автору, в монографии удалось достичь поставленной цели, а именно дать по возможности всестороннюю характеристику традиции гуманизма как неотъемлемой части образовательного процесса в историческом прошлом в зарубежной педагогике.

На страницах книги показано, каким образом в различные исторические периоды традиция гуманизма реализовывалась в теоретических разработках и практической деятельности известных зарубежных педагогов, в образовательной деятельности школ и других учебно-воспитательных учреждений. Тем самым, как полагает автор, решена проблема исследования, составляющая сущность содержания монографии. В работе в целостном виде, сквозь призму анализа идей ипоказа теоретической и практической деятельности плеяды выдающихся зарубежных педагогов прошлого, представлены разнообразные аспекты понятия «гуманизм» и раскрыто их содержание. В этом, по мнению автора, заключается теоретическая новизна работы.

В монографии показано научное и практическое наследие ряда зарубежных учёных-педагогов, в том числе та его часть, которая прежде в отечественной историко-педагогической литературе не становилась предметом рассмотрения на уровне монографий. Содержание книги может быть использовано в учебном процессе высших и средних специальных учебных заведений, ведущих подготовку спе-

циалистов в области образования. В этом заключается практическая значимость работы. Новизну монографии автор видит в том, что в ней теоретическая и практическая деятельность педагогов прошлого представлена во многом по-новому, без привязки к ранее господствовавшим в отечественном образовании идеологическим догмам. Важную роль в развитии традиции гуманизма в педагогике сыграли отечественные учёные и практики в области образования. Поэтому в дальнейшем мы планируем предпринять попытку осмыслить развитие традиции гуманизма в педагогической теории и образовательной практике российских педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамсон М. Л. От Данте к Альберти. М. : Наука, 1979. 176 с.

2. Альбрехт М. фон. История римской литературы : в 2 т. / пер. с нем. Т. 2. М., 2004. С. 1365–1376.

3. Алексеев В. Г. Гербарт, Штрюмпель и их педагогические системы. Юрьев : Тип. К. Маттисена, 1907. 112 с.

4. Американская школа: очерки методов американской педагогики. Петроград, 1920. 120 с.

5. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М. : ИД Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.

6. Брокгауз Ф. Ефрон И. Энциклопедический словарь. Современная версия. М. : Изд-во «Эксмо», 2003. 672 с.

7. Андерсон К. М. Оуэн Роберт // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия, 1999. Т. 2. С. 99.

8. Андреев М. Л. Инновация или реставрация: казус Возрождения // Вестник истории, литературы, искусства. Т. 1. М. : Наука, 2005. С. 84–97.

9. Анисимов И. И. Рабле // Французская классика со времен Рабле до Ромена Роллана. Статьи, очерки, портреты. М. : Худож. лит., 1977. С. 5–17.

10. Артамонов С. Д. Франсуа Рабле. М. : Худож. лит., 1964. 152 с.

11. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М. : Худож. лит., 1965. 527 с.

12. Бенуа А. Н. Мои воспоминания : в 2 т. М. : Искусство, 1990. Т. 2. 450 с.

13. Бернштейн М. С. Закат прагматической педагогики. М., 1963. 48 с.

14. Борзунов А. А. К вопросу о политических взглядах Квинтилиана // Политическая структура и общественная жизнь древнего Рима: проблемы античной государственности. Ярославль, 1993. С. 66–76.

15. Валеева Р. А. Гуманизация как аксиологический приоритет педагогического образования // Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования: сб. тр. междунар. науч. конф., посвящ. 200-летию пед. образования в КФУ. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. С. 77–82.

16. Василькова Ю. В. Педагогические взгляды Шарля Фурье. М. : Педагогика, 1986. 136 с.

17. Ветлугина А. М. Игнатий Лойола. М. : Молодая гвардия, 2016. 306 с.

18. Виппер Ю. Б. Монтень // История всемирной литературы: в 8 т. / гл. ред. Г. П. Бердников. М. : Наука, 1985. Т. 3. С. 270–276.

19. Владимиров В. Н. Франклин. М. : Большевик, 1934. 224 с.

20. Водовозова, Е. Н. На заре жизни. М. : Худож. лит. 1987. 420 с.

21. Гарэн Э. Проблемы итальянского Возрождения: избранные работы. М. : Прогресс, 1986. 400 с.

22. Гобри И. Лютер. М. : Молодая гвардия, 2000. 360 с.

23. Евнина Е. М. Франсуа Рабле: 1494–1553. М. : ГИХЛ, 1948. 344 с.

24. Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США от периода установления независимости до второй мировой войны: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1979. 380 с.

25. Горфункель А. Х. Томмазо Кампанелла. М. : Мысль, 1969. 249 с.

26. Джибладзе Г. Н. Философия Коменского. М. : Педагогика, 1982. 168 с.

27. Джуринский А. Н. История педагогики. М. : ВЛАДОС, 1999. 432 с.

28. Длугач Т. Б. Дени Дидро. М. : Мысль, 1975. 276 с.

29. Дьюи Д. Введение в философское воспитание. М., 1921. 260 с.

30. Дьюи Э., Дьюи Д. Школы будущего. М., 1922. 112 с.

31. Дьюи Д. Школа и общество. М., 1924. 212 с.

32. Дюма А. Жозеф Бальзамо. М. : АЛЬФА-КНИГА, 2010. 1168 с.

33. Иванов Р. Ф. Франклин. М. : Молодая гвардия, 1972. 342 с.

34. История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия / учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. Н. Б. Мчедлидзе. М. : Просвещение, 1986. 464 с.

35. История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова. М. : ИЦ «Сфера», 2001. 412 с.

36. Каунтс Д. Теория воспитания в Америке. М. ; Л., 1931. 118 с.

37. Кессиди Ф. Х. Сократ. СПб. : Алетейя, 2001. 345 с.

38. Килпатрик У. Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. М., 1930. 116 с.

39. Килпатрик У. Х. Основы метода. М. ; Л., 1923. 156 с.

40. Комарова В. П. Шекспир и Монтень. Л. : Изд-во ЛГУ, 1983. 168 с.

41. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. А. Красновского. М. : Госучпедгиз, 1939.

42. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика. 1982.

43. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / ост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1988. 416 с.

44. Корчак Я. Как любить ребёнка. М. : У-Фактория, 2007. 384 с.

45. Косиков Г. К. Последний гуманист, или Подвижная жизнь истины // Опыты. Избранные главы. М. : Правда, 1991. С. 6–32.

46. Кох В., Курило О. Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог. М. : Изд-во РОУ, 1996. 238 с.

47. Кочнов В. Ф. Януш Корчак. М. : Просвещение, 1991. 194 с.

48. Красновский А. А. Ян Амос Коменский. М. : Учпедгиз, 1953. 324 с.

49. Кратохвил М. В. Жизнь Яна Амоса Коменского. М. : Просвещение, 1991. 192 с.

50. Кроссер П. Нигилизм Джона Дьюи. М. : Политиздат, 1958. 280 с.

51. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в XI т. Т. 4. М., 1959. 470 с.

52. Кудрявцев О. Ф. Гуманистические представления о справедливости и равенстве в «Утопии» Томаса Мора // История социалистических учений: сб. ст. М. : Наука, 1987. С. 197–214.

53. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М. : Высш. шк., 1986. 368 с.

54. Лебедев П. А. Петер Петерсен / Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2. М. : Большая российская энциклопедия, 1999. С. 143–144.

55. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Ранний эллинизм. М. : Искусство, 1979. С. 492–505.

56. Лордкипанидзе Д. О. Ян Амос Коменский. М. : Педагогика, 1970. 440 с.

57. Лукьянов А. Е. Лао-цзы и Конфуций: философия Дао. М. : Восточная литература, 2001. 384 с.

58. Малькова З. А. Современная школа США. М. : Педагогика, 1971. 80 с.

59. Малявин В. В. Конфуций. М. : Молодая гвардия, 1992. 336 с.

60. Медынский Е. Н. История педагогики. М. : Госучпедгиз НКП РСФСР, М., 1938. 384 с.

61. Меланхтон, Ф. Аугсбургское вероисповедание (1530) / под ред. И. Фокина // Лютер Мартин. О свободе христианина [Сборник]. Уфа : Изд-во «ARC», 2013. С. 117–157.

62. Мельвиль Ю. К. Американский прагматизм. М. : Политиздат, 1957. 240 с.

63. Методологические аспекты развития педагогической науки в современных условиях : сб. науч. тр. НИИ ОП АПН СССР / ред. З. А. Малькова. М., 1980. 180 с.

64. Монтень М. Опыты. М. : АЛЬФА-КНИГА, 2009. 1152 с.

65. Мортон А. Л. Возникновение социалистической мысли в Англии // История социалистических учений : сб. ст. / отв. ред. Б. Ф. Поршнев. М. : Изд-во АН СССР, 1962. С. 34–57.

66. Нерсесянц В. С. Сократ М. : ИНФРА-М, 1996. 305 с.

67. НОТ в применении к школьному делу: научная организация труда в педагогике США. М., 1926. 48 с.

68. Очерки методов американской школы. Петроград, 1919. 78 с.

69. Пахсарьян Н. Т. Мишель де Монтень // Исторический лексикон. XIV–XVI вв. : в 2 кн. М. : Академкнига, 2006.

70. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. I. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 720 с.

71. Песталоцци И. Г. Письмо другу о пребывании в Станце / Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. II / под ред. В. А. Ротенберг и В. М. Кларина. М. : Педагогика, 1981. С. 49–73.

72. Пинкевич А. П. Вводная статья / Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. С. А. Каменева, Р. И. Млиника, А. П. Пинквича, И. Ф. Свадковского. Т. I. М. : Гос. уч.-пед. изд-во, 1936. С. 7–29.

73. Пискунов А. И. Штурм Иоганнес // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия. Т. 2. С. 596.

74. Помелов В. Б. Вальдорфская педагогика Рудольфа Штейнера // Педагогика. 2011. № 3. С. 106–115.

75. Помелов В. Б. Выдающийся педагог в области дошкольного образования П. Кергомар // Вопросы педагогики. 2018. № 7. С. 82–84.

76. Помелов В. Б. Героическая жизнь педагога Януша Корчака (к 140-летию со дня рождения) // Вопросы педагогики. 2018. № 9. С. 84–86 с.

77. Помелов В. Б. Институт трудового воспитания «Новая жизнь» как успешная воспитательная система // Вестник Вятского государ-

ственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011. № 1 (3). С. 108–112.

78. Помелов В. Б. Основоположник дошкольного воспитания// Педагогика. 2012. № 9. С. 93–100.

79. Помелов В. Б. Первый учитель-гуманист (к 640-летию Витторино де Рамбольдини да Фельтре) //Вопросы педагогики. 2018. № 6. С. 45–48.

80. Помелов В. Б. Петер Петерсен и его «Йена-план» // Педагогика. 1997. № 3. С. 96–101.

81. Помелов В. Б. Петер Петерсен и его педагогическое учение Йена-план-шуле // Сибирский учитель : научно-методический журнал. 2014. № 4. С. 64–70.

82. Помелов В. Б. Рудольф Штейнер и его Вальдорфская педагогика (к 150-летию со дня рождения) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 2 (1). С. 120–127.

83. Помелов В. Б. Святые равноапостольные Кирилл и Мефодий и судьбы их наследия в современном мире : материалы VIII Всерос. православной конф. в честь святых равноапостольных Кирилла и Мефодия: коллективная монография / под ред. В. С. Сизова, Н. С. Александровой. Киров : Изд-во ВСЭИ, 2016. С. 5–14.

84. Помелов В. Б. Создатель «Утопии» Томас Мор // Вопросы педагогики. 2018. № 7. С. 80–82.

85. Помелов В. Б. Сохранить наследие Кирилла и Мефодия // Вопросы педагогики. 2017. № 10. С. 66–72.

86. Помелов В. Б. 100 великих педагогов. М., 2018. 416 с.

87. Помелов В. Б. США: формирование идеала прагматизма и деловитости // Педагогика. 2015. № 8. С. 112–121.

88. Помелов В. Б. Томмазо Кампанелла: неукротимый бунтарь и мыслитель-педагог (к 450-летию со дня рождения) // Вопросы педагогики. 2018. № 8. С. 61–63.

89. Помелов В. Б. Трудовое воспитание школьников в Кировской области в 1940–1960-е гг. // Педагогика А. С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы) : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко / под ред. А. А. Фролова. Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2013. С. 118–121.

90. Помелов В. Б. Формирование идеала практицизма и деловитости в американской общественной мысли и педагогике в XX в. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 4 (1). С. 130–139.

91. Помелов В. Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011. № 4 (3). С. 114–123.

92. Помелов В. Б. The formation of the idea of practicism and business-like efficiency in American social thought and pedagogics in the 20th century // ВятГГУ – 100 лет: инновац. Научные проекты : сб. науч. тр. По материалам межвуз. науч. конф. 2.07.2014 г., г. Киров / отв. ред. О. В. Байкова. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. С. 60–69 (на английском языке).

93. Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке / сост. К. И. Салимова, Г. Б. Корнетов. М. : Высш. шк., 1988. 448 с.

94. Смоляницкий С. В. Три века Яна Амоса Коменского. М. : Дет. лит., 1987. 208 с.

95. Сумнительный К. Е. Западноевропейские педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века. М. : ACADEMIA, 2009. 182 с.

96. Первый детский сад, устроенный в Петербурге: сб. ст. СПб., 2003. 46 с.

97. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепция, практика. Оренбург : Изд-во ИПК ОГУ, 2003. 156 с.

98. Ревякина Н. В. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников. М. : Directmedia, 2015. 413 с.

99. Ротенберг В. А. Вступительная статья // Дистервег Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 7–52.

100. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе / сост. А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1981. 656 с.

101. Соловьёв Э. Ю. Непобеждённый еретик: Мартин Лютер и его время. М. : Молодая гвардия, 1984. 288 с.

102. Таранов П. С. Мишель де Монтень // Философский биографический словарь. М. : Изд-во «Эксмо», 2004. С. 402–406.

103. Тумим-Альмединген Н. А. Педагогические опыты и взгляды Роберта Оуэна. М. : Учпедгиз, 1960. 162 с.

104. Уэллс Г. Прагматизм – философия империализма. М. : Главполитиздат, 1955. 126 с.

105. Чёрный Ю. Ю. Современный гуманизм (обзор) // Философия в XX веке : в 2 ч.: сб. обзоров и рефератов / РАН. ИНИОН. Центр

гуманит. науч.-информ. исслед. отд. философии; отв. ред. И. С. Андреева; сост. А. И. Панченко. М. : Изд-во АН СССР, 2003. Ч. 2. 168 с.

106. Фрёбелевские общества // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2 / редкол.: В. В. Давыдов (гл. ред.). М. : Большая Российская Энциклопедия, 1999. С. 527.

107. Фрёбель Ф. Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. Воспитание человека / под ред. Д. Н. Королькова. М., 1913. 359 с.

108. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. М. : Просвещение, 1981. 528 с.

109. Шевкин В. С. Педагогика Д. Дьюи на службе современной американской реакции. М. : Главполитиздат, 1952. 180 с.

110. Шмыгина Л. Б. Буржуазная концепция «эффективного работника» в теории и практике современной школы США: дис. … канд. пед. наук. М., 1976. 246 с.

111. Я. Корчак. Педагогическое наследие / сост. К. П. Чулкова. М. : Педагогика, 1991. 272 с.

112. Янжул Е. Н. Американская школа нашего времени. М. ; Л., 1926. 89 с.

113. Яйленко Е. В. Итальянское Возрождение. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 128 с.

114. Anspach C. L., Congdon W. H. Problems in Educational Sociology. N. Y., 1974. 420 p.

115. Briggs Th. H. Pragmatism and Pedagogy. N. Y., 1940. 170 c.

116. Callahan R. E. Education and the Cult of Efficiency. Chicago : The Unit of Chicago Press, 1964. 180 p.

117. Callahan R. E. Low Efficiency of Educational Industry // Fortune. Oct. 1958. 280 p.

118. Davis J. A. The Enduring Effects of Education.Chicago, 1975. 169 p.

119. Dewey D. Experience and Education. N. Y., 1938. 212 p.

120. Edman I. John Dewey. N. J., 1955. 140 p.

121. Educational Accountability and Evaluation. Washington D. C., 1972. 260 p.

122. Fard and Wagnalls. Desk Standard Dictionary. N. Y., 1944. 300 p.

123. Gilmore John F. The Productive Personality.San-Francisco, 1974. 260 p.

124. Günther Karl-Heinz F. A. W. Diesterweg // Prospects: the quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. 1993. Vol. 23. № 1/2. P. 293–302.

125. Goodman P. Gowing up absurd. N.Y., 1960. 127 p.
126. Hall R. T., Davis D. U. Moral Education in Theory and Practice. Buffalo, 1975. 312 p.
127. Havighurst R. J. Human Development and Education. N. Y., 1955. 222 p.
128. Hechinger F. M., Hechinger G. Growing Up in America. N. Y., 1975. 360 p.
129. Life Adjustment. Education in the American Culture. W., 1951. 236 p.
130. McPhail P., Ungoed J. R. Moral Education in the Secondary School. L., 1972. 206 p.
131. Meyer A. E. An Educational History of the American People. N. J., 1957. 520 p.
132. Mills C. W. White Collar. N. Y., 1957. 320 p.
133. Perkinson H. J. Two Hundred Years of American Educational Thought. N. Y., 1976. P. 200–236.
134. Thayer V. T. Formative Ideas in American Education. N. Y., 1966. 420 p.
135. Voelkel Ulrich. Weimarer Persoenlichkeiten. Weimar, 2009. 296 S.
136. URL: https://web.archive.org/web/20060914003049 /http://ru. chinabroadcast.
137. URL: https://w.histrf.ru/articles/article/show/guts_muts_ ioghann_ kristof _fridrikh.
138. URL:https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91203 - 5_6GeißlerGert. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866). Was fordert die Zeit? S. 127–149 / Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft (Hrsg.) Bernd Dollinger. 378 S. c. 127.
139. URL: https://www.deutsche-biographie.de/sfz45696.html.

Научное издание

Помелов Владимир Борисович

ТРАДИЦИЯ ГУМАНИЗМА
В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Технический редактор *Л. А. Кислицына*

Подписано в печать 14.09.2020 г.
Выход в свет 06.10.2020 г.
Формат 60×84/16.
Печать цифровая.
Бумага для офисной техники.
Усл. печ. л. 16,0.
Тираж 500 экз.
Заказ № 6369.

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vyatsu.ru, www.vestnik43.ru
Тел. (8332) 20-89-64 (Научное издательство ВятГУ)

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36