

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра педагогики

А.В.Долгополова

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Хрестоматия

Часть I

Издательство «Самарский университет»
2005

УДК 370
ББК 74.03
Д 641

Долгополова А.В. История образования и педагогической мысли:
Хрестоматия: Часть I. – Самара: Изд-во «Самарский университет». – 220 с.

Предлагаемая хрестоматия предназначена для изучения курса «История образования и педагогической мысли», включенного в учебный план студентов специальности «социальная педагогика».

В хрестоматию включены отдельные главы различных литературных источников по всем разделам, предусмотренным учебной программой курса «История образования и педагогической мысли».

Часть I содержит материал истории педагогики от древнейших времен развития человечества до XIX столетия.

Хрестоматия предназначена для студентов психологического факультета специальности «социальная педагогика», а также может быть использована при изучении других дисциплин, содержащих вопросы по истории педагогики.

УДК 370
ББК 74.03

Рецензент канд. пед. наук, доцент О.В.Черкасова

ВВЕДЕНИЕ

Школа и педагогика прошли многовековой исторический путь. На этом пути педагогика постепенно из суммы знаний, идей и концепций превращалась в науку. Позитивные педагогические идеи часто утрачивались, а затем возрождались, но уже в ином облике. Развитие образовательных-воспитательных институтов было многообразным, противоречивым и неоднозначным процессом, уровень, масштабы и результаты которого с течением времени становились все более весомыми.

Изучение истории образования и педагогической мысли – важное условие формирования общей и педагогической культуры, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики воспитания и образования и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма. Кроме того, переосмысление современной педагогической реальности требует ретроспективного изучения событий, их анализа и обобщения.

«История образования и педагогической мысли» является одной из научных дисциплин педагогического цикла и одним из учебных предметов в системе профессионально-педагогического образования. В рамках этого курса излагаются положения одной из отраслей педагогики – «Истории педагогики», предметом которой является развитие теории и практики воспитания, образования и обучения в различные исторические эпохи, включая и современность в контексте ее исторического развития.

История педагогики давно включена в содержание педагогического образования. К XIX столетию она постепенно стала самостоятельной отраслью педагогического знания. Многие деятели педагогики восприняли известное положение Гегеля о том, что без знания прошлого нельзя понять настоящее и разглядеть будущее. «Только изучая многовековую педагогическую жизнь народов, – писал в начале XX века русский историк педагогики М.И. Демков, – мы можем вполне понять и оценить значение и роль современной теории воспитания, дидактики и методики, и те ценные приобретения, какие они сделали в течение веков» (1917 г.).

Во второй половине XIX - начале XX в. был создан ряд капитальных историко-педагогических трудов, авторы которых от комментированного изложения фактов перешли к попыткам выявления причин, вызывавших изменения в области практики воспитания. Работы такого рода появились и за рубежом, и в России.

Для сложившейся к этому времени традиции рассмотрения истории воспитания было характерно, что авторы придерживались различных подходов при рассмотрении историко-педагогических явлений, что сказывалось на отборе и интерпретации фактического материала. У Ш.Летурно, например, доминировал эволюционно-биологический подход, т.е. история воспитания и самого общества рассматривалась с точки зрения эволюции человеческого рода. В работах П.Монро выделялась философско-этическая сторона педагогических учений и практики воспитания. В многотомной истории и педагогики К.Шмидта воспитание рассматривалось как составная часть развития культуры. Другие авторы подвергали анализу трансформацию педагогической практики и теории в контексте религиозной идеи. Так, П.Ф.Каптерев и П.П.Соколов интерпретировали историко-педагогический процесс с точки зрения соотношения Христианской церковно-теологической и светско-реалистической направленности воспитания.

В работах историков педагогики второй половины XIX – начала XX в. представлен обширный фонд историко-педагогических знаний, знакомство с которыми всегда интересно и полезно. Однако характерный для них односторонний подход к рассмотрению истории педагогики и школы снижал их продуктивность, поскольку по мере развития общества воспитание все более дифференцировалось в специфический социальный институт, значение которого существенно гипертрофировалось. Так, на рубеже веков и в первые десятилетия XX в. в условиях социальных потрясений в развитых странах Европы и в России представители так называемой марксистской мысли рассматривали школу и воспитание преимущественно как орудие социальных преобразований (В.И.Ленин, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, Вильгельм и Карл Либкнехты, К.Цеткин и др.).

В течение многих десятилетий обществоведческие науки в нашей стране были низведены до роли идеологического обслуживания административной системы. История педагогики не являлась в этом отношении каким-либо исключением. Она представляла свою систему искаженного освещения прошлого. Игнорировалась преемственность в развитии дореволюционной и советской школы и педагогики, историко-педагогического процесса в целом. Изоляционизм вел к противопоставлению советской и зарубежной школы и педагогики в логике противопоставления «загнивающего» Запада и «процветающего» СССР. Насаждалась односторонне нигилистическая оценка опыта школы 20-х годов, игнорировались творческие поиски педагогов тех лет, многие из которых были несправедливо опорочены и преданы забвению. Распространялись иллюзии о якобы характерном для последующих десятилетий неуклонном расцвете народного образования и педагогической науки, в то время как нараставшие в этой области негативные явления и противоречия игнорировались и замалчивались.

Все это отрицательно сказалось не только на историко-педагогической науке, но и на историко-педагогическом образовании и соответ-

ственно исторической памяти учителя, что вело к его отчуждению от ценностей отечественной и мировой педагогической культуры.

В современных условиях вырабатываются новые подходы с целью объективного освещения истории школы и педагогики в нашем Отечестве, выявления ее глубинных связей с единым историко-педагогическим процессом в мире. История педагогики призвана решать ряд научно-теоретических и социально-практических задач:

1) изучить закономерности воспитания как общечеловеческого и общественного явления, его зависимость от изменяющихся потребностей общества; раскрывать связь целей, содержания, организации воспитания с уровнем экономического развития общества, а также с уровнем развития науки и культуры в каждую историческую эпоху;

2) выявлять рациональные и гуманистически ориентированные педагогические средства, которые разработали поколения прогрессивных педагогов, осознавших взаимосвязь демократизации воспитания с общественным прогрессом и необходимость соответствия воспитания особенностям психофизического развития личности;

3) раскрывать пути развития педагогической науки, характер взаимодействия педагогической теории и практики, обобщать то положительное, что было накоплено в предшествующие исторические эпохи;

4) на каждом этапе социально-исторического развития представлять исторически верную картину состояния мировой и отечественной школы и педагогики;

5) в целом историко-педагогические знания должны активно влиять на формирование исторического сознания педагогов всех уровней, способствуя дальнейшему совершенствованию народного образования.

Взаимосвязь истории педагогики с другими науками характеризуется тем, что ее содержание включает как педагогические, так и обществоведческие знания. Она тысячами нитей связана не только с теорией педагогики, но и с историей общества, с историей культуры, с историей смежных наук – философии, психологии, частных методик. Понимание этого позволяет рассматривать педагогические явления в тесной связи с историей общества и в то же время учитывать их специфику, избегая вульгарно-социологического подхода к историко-педагогическим явлениям.

Весьма важен вопрос о структуре истории педагогики как учебного предмета, поскольку характер и логика его изложения могут способствовать или, напротив, осложнять усвоение содержания этого курса будущими учителями.

Предлагаемая структура курса определяется стремлением представить историю педагогики в едином потоке всемирной истории человечества. С таким целостным подходом к структуре курса связано синхронное, т. е. одновременное, рассмотрение развития воспитания в разных странах и регионах в каждый хронологический период, выделенный согласно обще-

принятой в исторической науке периодизации: история первобытного общества, древний мир и античность, средневековье, новое и новейшее время. В соответствии с этим курс истории педагогики делится на следующие разделы:

- воспитание в первобытном обществе;
- школа и воспитание в древнем мире в античную эпоху;
- воспитание и школа в эпоху Средневековья и Возрождения;
- школа и педагогика в новое время;
- школа и педагогика в новейшее время.

Выдвижение человека на первый план социального развития требует, чтобы все звенья образования по своему содержанию и организации ориентировались на приоритет личности. Духовный наставник юношества в современной школе – не только и не столько носитель знаний, но в первую очередь – носитель культуры, персонализирующий в своем общении и поведении дух общечеловеческих ценностей. Как ни вспомнить мысль К.Д.Ушинского о том, что влияние воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую ничем нельзя заменить. Поэтому и вызывают сомнение отдача приоритета научно-предметной подготовке учителя, игнорирование важности целостной профессиональной и личностной культуры учителя. Значение историко-педагогического образования в этом смысле трудно переоценить. В силу особенностей своего содержания, оно составляет базу гуманитарной образованности и профессиональной культуры учителя.

История педагогики гуманистична по своей сущности, она нацелена на человека. В этом отношении историческое сознание учителя проявляется прежде всего в постижении наработанных на всех этапах существования мировой цивилизации общепедагогических, общечеловеческих ценностей, освоение которых стимулирует духовно-нравственное совершенствование личности. Поэтому историческое сознание связано с восприимчивостью учителя к интересам и потребностям подрастающего поколения, к гуманным средствам воспитания и обучения. Видимо, без преувеличения можно сказать, что ощущение и понимание педагогической теории и воспитательно-образовательной практики в исторической динамике – существенный компонент профессионального и нравственного совершенствования учителя.

Проникновение в лучшие традиции мирового и отечественного опыта развивает педагогическое мышление, позволяет учителю найти собственный, индивидуальный стиль в работе с учащимися.

Можно утверждать, что историко-педагогические знания ориентируют в разнообразии вариантов общепедагогических подходов. Историческое сознание открывает учителю ретроспективу педагогических средств и перспективу их творческого обновления в осознанно проектируемой воспитательной деятельности.

Историко-педагогическая образованность позволяет учителю ориентироваться в сложной панораме современных подходов к педагогическому процессу, обогащает палитру имеющихся в его распоряжении средств, стимулирует свободу педагогического творчества и маневра. Историческое сознание как профессиональное качество учителя является историческим аспектом его мышления, и активное проявление этого качества относится к одной из закономерностей педагогической деятельности. «Сущность этой закономерности, — по мысли В.А.Сухомлинского, — сводится к тому, что успех в любом практическом деле требует не только знания этого дела в соответствии с сегодняшними требованиями, но и разного исторического аспекта мышления» (Избр. произв.: В 5 т. Киев, 1980. Т.5. С.349).

Вместе с обществом школа и учитель стоят на перекрестке исторических дорог, переживая время критических переоценок, мучительных размышлений о прошлом и будущем. И, как всегда, в ситуации выбора необходимо всматриваться в прошлое, уроки которого приобретают особую цену: они становятся ориентиром, по которому выверяется завтрашний день. Только историческое сознание – плод историко-педагогической образованности – позволит учителю вдохновляться уроками прошлого, чтобы создать будущее.

Т.К.Ахаян

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ К ПОСТРОЕНИЮ КУРСА «ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Программа курса истории образования, разработанная на основе анализа учебников *П.Ф. Каптерева*

Данная программа курса «Истории образования» разработана на основе анализа учебников по истории русской педагогики Петра Федоровича Каптерева. Этот вариант программы «История образования» предлагается как альтернативный

Анализируя общий ход развития русского образования, П.Ф.Каптерев утверждает, что вопросы образования возникают тогда, когда уже существуют два могучих учреждения: государство и церковь. Эти учреждения заведуют воспитателем, подчиняют его себе, навязывают ему свои задачи. Из такого подневольного существования образование старается выбиться, встать на свои ноги, развиваться по своим законам, решать свои собственные задачи. В этом стремлении образованию помогает общество.

В этой связи П.Ф.Каптерев определяет периоды развития истории образования и педагогических идей в России:

период первый – церковно-религиозная педагогика до Петра I;

период второй – государственная педагогика до эпохи освобождения крестьян;

период третий – общественная педагогика до настоящего времени; в этот период делаются многообразные обоснованные теорией и практикой попытки построить более или менее теоретическую педагогику, выдвинуть деятельное участие общества в организации педагогических учреждений.

Курс «История образования» на основе историко-педагогического наследия П.Ф.Каптерева может быть представлен следующей периодизацией основных направлений и идей развития школы в России.

Период первый: Церковно-религиозная педагогика.

Педагогические идеалы. Заимствование педагогических идеалов из книг ветхого завета и поучений Иоанна Златоуста. Степенная книга о воспитательном идеале. Древне-русское учение грамоте у мастеров. Мастера грамоты. Дьячки как учителя школы.

Характер и порядок обучения грамоте. Азбуки и буквари. Азбуковники. Расширение учебного курса в XVII веке.

Образование и церковь. Взаимоотношения между церковью и школой. Школа есть второй храм.

Самообразование путем начетничества. Характер произведений. Отреченные книги. Летописцы, путешествия. Библиотеки московских царей.

Общественные и государственные школы конца XVI и XVII веков. Братские школы и их организация. Киево-могилянская и московская Славяно-греко-латинская академия.

Период второй: Государственная педагогика.

Профессионально-сословное образование. Петровские профессиональные школы, духовные и светские. Их сословность. Насильственность и суровость обучения. Иностраный характер школ и энциклопедизм учебного курса.

Общеобразовательные школы. Время Екатерины II. Первые общеобразовательные школы до Екатерины II. Руководства учителям первого и второго класса народных училищ. Главные и малые училища и причины их скудного распространения. Женские институты. Школы мастеров грамоты. Общеобразовательные школы после Екатерины II. Восстановление сословности образования. Положение частных школ и семейного образования. Единство в устройстве всех школ при строгом надзоре. Недоверие к народному образованию. Социальный состав учащихся в средних школах.

Период третий: Общественная педагогика.

Переходное время и его характерные черты. Значение освобождения крестьян для русского просвещения.

Гуманитарное направление.

Общечеловеческие идеалы. Взгляды Редкина на образование. Пирогов «Вопросы жизни». Педагогическая журналистика.

Русская земская начальная школа на основании общечеловеческих идеалов. Барон Н.А.Корф. Организация народной земской школы. Сочинения Н.А.Корфа, В.И.Водовозова о влиянии немецкой педагогики на русскую.

Образование общее, специальное, техническое. Пирогов о необходимости общего образования. Андреев о профессиональном образовании.

Государство и общество в их отношении к устройству народного образования. Взгляды Юзефовича, Скворцова, Окольского. Стоюнина. Отношение государства к высшим, средним, низшим школам. Единая школа и возражения против нее.

Совместная деятельность государства и общества в народном образовании.

Национальное направление.

Национальный идеал К.Д.Ушинского. Ушинский о значении родного языка в образовании.

Национальный идеал В.Я.Стоюнина. Зависимость школы от условий народной жизни. Требования народной жизни к школе.

Национальная русская (элементарная) школа. Рачинский. Характеристика русских детей и русской школы. Религия в жизни и в школе по Рачинскому

Церковная народная школа. Церковность в школе. Недостатки и достоинства церковно-приходской школы. Отзывы народа о земской и церковно-приходской школах.

Свободное воспитание и образование.

Учение Л.Н.Толстого о свободном образовании.

Критика системы Л.Н.Толстого. Педагогические взгляды Д.И.Писарева.

Новая свободная школа.

Общественно-педагогическое движение в области средней школы.

Борьба классицизма с реализмом. Гимназические реформы 1871 г.

Несостоятельность гимназической реформы, введенной Д.А.Толстым.

Новые начала устройства средней школы. Направления в планах по переустройству средней школы и их характеристика.

**Программа курса истории образования,
разработанная на основе анализа учебников
М.Ф. Демкова**

Этот вариант программы курса «История образования» предлагается на основе анализа историко-педагогических работ другого крупного дореволюционного педагога Михаила Ивановича Демкова, создавшего учебник

ки по истории русской педагогики в трех частях (1895-1909 гг.). М.И. Демков, так же как и П.Ф. Каптерев, выделяет три основных периода развития историко-педагогических идей и становления школы в России, однако обозначает внутри каждого периода время и действия императора. Таким образом, могут быть выделены:

Период первый: Древнерусская педагогика (X- XVII вв.)

Домонгольский период. О древнерусских школах и учителях.

Воспитательное значение церкви. Значение Киево-Печерской лавры.

Поучения Владимира Мономаха. Образование женщин.

Воспитательное значение Троицко-Сергиевой лавры.

Педагогика учителей-мастеров. Частные школы. Юго-западные братства и школы (XVI и XVII вв.). Устав Луцкой школы. Учебники братских школ и предметы обучения в них. Киевское братство. Училище и Киево-Могилянская коллегия. Греко-латинские школы в Москве XVII в. Азбуковники школьные XVII в. Московская Славяно-греко-латинская академия.

Период второй: Новая русская педагогика (XVIII в.). Образовательные проекты Петра I.

Светские школы при Петре I.

Буквари и учебники времени Петра I. Духовные школы при Петре I. Духовный регламент Юго-Западных школ. Школы слободской Украины.

Академия наук. Московский университет.

Время императрицы Екатерины II.

Нравоучительные книги первой половины XVIII в. Образование женщин.

Шляхтский сухопутный кадетский корпус и другие учебные заведения XVIII в.

Комиссия об учреждении училищ. Устав народных училищ 1786 г. Руководство учителям народных училищ Учебники и пособия для народных училищ.

Женское образование при императрице Екатерине II. Духовные школы при императрице Екатерине II и Павле I.

Харьковский коллегиум как учебно-воспитательное заведение.

Московский университет при императрице Екатерине II.

Московский благородный пансион.

Нравоучительные книги второй половины XVIII в. Педагогические книги второй половины XVIII в.

Академия наук и Российская академия.

Период третий: Новая русская педагогика (XIX в.). Время императора Александра I.

Учреждение Министерства Народного просвещения. Устав 1804 г. Университеты.

Главный педагогический институт.
Харьковский Университет. Его роль в развитии среднего и низшего образования.

Гимназии, уездные и приходские училища. Пансионы.

Женское воспитание первой четверти XIX в.

Женские институты. Время императора Николая I.

Устав 1828 г. Университетский устав 1835 г. Возобновление Главного

Педагогического института.

Креллнецкая гимназия. Университет Св. Владимира.

Женское образование и воспитание времени императора Николая I.

Духовные школы первой половины XIX в.

Военные и специальные учебные заведения первой половины XIX в.

Состояние просвещения и прав в России первой половины XIX в.

Время императора Александра II.

Университетская реформа 1863 г. Вопрос о приготовлении учителей гимназии.

Гимназия по Уставам 1864 и 1871 г. Реальные училища по Уставу 1872 г.

Учительские институты и городские по Положению 1872 г. училища. Учительские семинарии. Педагогические съезды и курсы для начальных учителей.

Начальное народное образование. Положения 14 июня 1864 г. и 25 мая 1874 г. о начальных народных училищах. Образцовые министерские училища. Воскресные школы.

Женские гимназии и прогимназии. Епархиальные училища. Двухклассные приходские училища и начальные женские школы.

Специальные учебные заведения. Духовные учебные заведения. Военные гимназии. Педагогические заведения военного ведомства. Профессиональные и ремесленные школы.

Время императора Александра III.

Университетский устав 1884 г.

Реальные училища 1888 г.

Гимназии 1890 г.

Церковно-приходские школы.

Народная школа.

Профессиональное образование.

Учебники и руководства по педагогике. Педагогическая подготовка учителей средней школы (последние годы XIX в.)

Проект реформы средней школы.

Учебные заведения к концу XIX в.

**Программа курса истории образования,
разработанная на основе анализа исследований**

З.И. Равкина

В этих работах исследователь ставит целью воссоздание в целостном виде мирового процесса развития истории образования в его важнейших чертах и направлениях. Именно поэтому авторами программы в качестве логико-структурной основы построения выбран генезис основных систем образования со времен первобытно-общинного строя, древневосточной цивилизации и античности фактически до наших дней, процесс развития двух ведущих направлений в западном и отечественном образовании – классического и реального.

Авторами рассматриваются наиболее существенные явления и события в истории образования (главным образом, общего среднего), важные тенденции в развитии его теоретических основ, уделяется внимание персоналиям. В соответствии с целью авторы программы рассматривают в курсе семь основных тем, предлагают краткое содержательное наполнение каждой из них, вопросы для самостоятельного изучения темы и соответствующую для изучения литературу.

ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ

Здесь излагаются основные вопросы и положения курса истории образования. Возросшее значение истории образования и педагогической мысли в настоящее время. Междисциплинарный характер курса истории образования. История образования как специальная отрасль науки. Правомерность замены названия предмета «История педагогики» новым определением «История образования и педагогической мысли». Объект изучения мирового историко-педагогического процесса. Методологические проблемы и методические вопросы истории образования и педагогической мысли.

Сущность и принципы научного историзма. Фактор всемирности – взаимозависимости и процессов экономического, политического и культурного развития стран и народов.

Сочетание общечеловеческих и научных начал в раскрытии процесса образования. Связь развития истории образования с освободительным гуманистическим, демократическим движением. Два подхода, две тенденции изучения отечественной истории педагогики: как высшая ступень в развитии истории педагогики, как унитарный, единообразный, безальтернативный процесс. Основные понятия предмета истории образования. Теории, концепции, взгляды в изучении историко-педагогического процесса.

ТЕМА 2. ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРВОБЫТНО-ОБЩИННОГО СТРОЯ

Возникновение воспитания в период первобытно-общинного строя, его особенности. Основная цель первобытно-общинного воспитания и формы его осуществления. Задачи воспитания в первобытных племенах.

Формы реализации воспитательных задач в первобытно-общинном строе. Педагог и его роль в воспитании.

ТЕМА 3. ДРЕВНЕВОСТОЧНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ – ПРАРОДИНА ОБРАЗОВАНИЯ

Цивилизация, созданная рабовладельческими государствами Древнего востока, – один из важных источников дальнейшего развития мировой культуры. Основные типы школ в странах Древнего Востока. Содержание и методы обучения в школах стран Древнего Востока. Ступенчатая система образования в Древнем Китае. Конфуцианство, его цель, содержание, организация. Реформаторство образования в Древнем Китае и древней Индии.

ТЕМА 4. СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В АНТИЧНОМ МИРЕ

Спартанская система образования, цель, принципы, содержание, формы организации. Афинская система образования, цель, принципы, содержание, формы организации, школы. Теоретическое обоснование образования в Античном мире древнегреческими философами Платоном, Аристотелем. Создание в Афинах Академии. Повивальное искусство и принципы Сократа. Римская система образования, ее цель. Начальные школы Древнего Рима. Грамматические школы. Риторские школы. Цицерон, Квинтилиан о философии, политике, идеологии, педагогике периода ранней империи.

ТЕМА 5. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ЭПОХУ СРЕДНИХ ВЕКОВ (V-XVII ВВ.).

Социальные слои общества в эпоху Средневековья. Господствующий слой общества в сфере образования эпохи Средневековья. Характер и направления образования эпохи Средневековья. Основные типы школ в Западной Европе, в странах Ближнего и Среднего Востока. Цели образования и содержание обучения в этих школах.

Социально-экономические обстоятельства в XIII-XIV вв. Новые типы учебных заведений. Цеховые и гильдийские школы. Содержание образования этих школ. Основа рыцарской системы образования, ее особенности. Возникновение университетов. Особенности этих заведений в эпоху Средневековья. Содержание образования в университетах. Направленность образования в эпоху Возрождения. Теоретическое обоснование нового типа школ в произведениях Франсуа Рабле, Вигторино де Фельтре, Мишель де Монтень, демократические и гуманистические идеи Я.А.Коменского. Братские школы Западной Украины. Общее среднее классическое образование. Гимназии как основное учебное заведение. Идеи реального образования джентльмена Д.Локка.

ТЕМА 6. ГЕНЕЗИС КЛАССИЧЕСКОЙ И РЕАЛЬНОЙ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОЕ ВРЕМЯ НА ЗАПАДЕ (XVIII – 1960-1990 гг.)

Содержание классического образования в XVIII - начале XIX в. Начало классического образования в России. Социально-экономические факторы XIX в. в развитых капиталистических странах. Превращение сословной школы в классовую.

Типы школ. Учебные планы. Развитие реального образования в XIX в. Типы школ, учебные планы. Организация первого в мировой истории образования реального училища. Общие черты системы образования в развитых странах мира. Специфика системы образования отдельных развитых стран (США, Англии, Франция, Германии).

Своеобразие развития образования в развивающихся, освободившихся странах Азии, Африки, Латинской Америки. Идеи выдающихся педагогических мыслителей XVII-XIX вв. Противоборство классической и реальной систем образования. Реформистское движение конца XVIII - второй половины XX в.: филантропизм, «новое воспитание», прагматическая педагогика. Связь теории воспитания с современными течениями в области философии: экзистенциализмом, неотомизмом.

ТЕМА 7. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ И НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИК БЫВШЕГО СССР (С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН И ДО НАСТОЯЩЕГО ДНЯ).

Первые школы Армении, Грузии, Азербайджана V-VII в. Мекбеты. Медрессе. Киевская Русь VIII-IX вв. Усовершенствование азбуки. Введение Кириллицы. Организация детей в монастырях. Берестяные грамоты XI-XV вв. Мастера грамоты – «дьячки и мирские люди». «Сборник Святослава». «Поучение» князя Владимира Мономаха: Киево-братская коллегия, открытая в 1632 г. Киево-Печерская лавра – академия, содержание образования, ее назначение. Греко-латинские школы в Москве, Епифаний Славенецкий, Семеон Полоцкий. Киево-Могилянская академия – научно-культурный центр Украины, Белоруссии, России XVI-XVIII вв. Славяно-Греко-Латинская академия.

Эпоха реформации образования в России – начало XVII - конец XIX вв.

Просветительные реформы Петра I. Феофан Прокопович, И.Г.Посошков, В.Н.Татищев, М.В.Ломоносов – общеобразовательное и бессловное образование. Преобразования в сфере просвещения XVIII в. Идеи Новикова, Бецкого, Радищева. Создание Академии наук, Московского университета. Новые общегосударственные школы. Исторические события первой четверти XIX в. Устав учебных заведений 1804 г. Преобразование министерства народного просвещения в Министерство духовных дел и народного просвещения. Центры науки Казанского и Петербургского университетов. Устав 1828 г. – укрепление сословного характера в гимназиях и укрепления узкопрактического характера обучения в учебных заведениях низшего типа. Устав 1835 года, ограничение права и автономии университетов. Непосредственное попечительство учебными округами. Просветительные идеи декабристов. Педагогические идеи Одоевского. Революционно-демократические мысли В.Г.Белинского, А.И.Герцена. 60-е годы XIX столетия. Реформы в области образования. Положение о начальных народных училищах 1864 года. Устав гимназий и прогимназий 1864 г. Децентрализованный характер управления школами. Идеи общечеловеческого воспитания и антисословный проект школьной системы Н.И.Пирогова. Ре-

волюционно-демократические мысли Н.Г.Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Д.И.Писарева. Контрреформы в сфере просвещения. Устав гимназии 1871 г.

Смольный институт благородных девиц. Двухклассные начальные и высшие начальные училища. Кадетские корпуса. Лицеи. Основоположительные отечественной научной педагогики. Демократическая гуманистическая концепция воспитания К.Д.Ушинского. Идеи Н.А.Корфа, Н.Ф.Бунакова, И.Н.Ульянова, А.Я.Герда, Л.Н.Модзалевского, В.Я.Стоюнина; деятелей культуры и просвещения народов России: Я.С.Гогебашвили, Г.Агаяна, Р.Эфендиева, И.Алтысарина. Идеи свободного воспитания Л.Н.Толстого

Теория и практика развития творческой активности учащихся. Двойственная система образования: светская, сословно-классовая, материальная, духовная.

Государственные акты в области народного образования, принятые после Октября 1917 г. Демократический принцип единой трудовой бесплатной, светской обязательной для всех школы. Новая философия содержания образования – программы ГУСа. Комплексные программы, проектные задания как решение социальной задачи подготовки квалифицированных кадров.

Контрреформа 1931-1936 гг. приоритет знаний над средствами их приобретения. Регламентация школьной жизни. Достижения общеобразовательной школы 1950-1960 гг.

Реформы и контрреформы конца 50-х – начала 60-х годов – соединение обучения с производительным трудом. Реформаторские мероприятия 80-х годов – модернизация общего среднего образования в связи с задачами научно-технического прогресса.

Реформа 1984 года. Российский закон об образовании 1992 г. – отход от системы обязательного всеобщего среднего образования. Стандарты образования.

Теоретические идеи и практическая деятельность видных отечественных педагогов, повлиявших на развитие образования и реформацию школы советского периода: А.В.Луначарский, Н.К.Крупская – принципы новой единой трудовой школы; П.П.Блонский, А.Г.Калашников, А.П.Пивневич, М.М.Пистрак, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко – гуманистическая демократическая концепция; В.А.Сухомлинский – личный воспитательный опыт. Антрополого-гуманистическое направление в педагогике – П.П.Блонский, К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев, М.М.Рубинштейн; формирование духовных потребностей личности – Ю.В.Шаров; познавательного интереса – Г.И.Пуккина; педагогического стимулирования – А.П.Кондратюк, З.И.Равкин, Л.Ю.Гордин; педагогики сотрудничества – В.Ф.Шаталов, Е.Н.Ильин, С.Н.Лысенкова, М.П.Щетинин; Н.Ф.Родионова; познавательной активности, самостоятельности, творческой инициативы учащихся – М.А.Данилов, Б.П.Есипов, И.Я. Лернер, М.Н.Скаткин, А.П.Тряпицына.

ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

А.И.Пискунов

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ, ЕГО СТАНОВЛЕНИЕ КАК ОСОЗНАННОГО, ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ПРОЦЕССА

Изучение воспитания в первобытном обществе сопряжено со сложностями, в силу отсутствия серьезных письменных свидетельств. Картину детства человеческой цивилизации, зарождения воспитания помогает восстановить изучение памятников материальной и духовной культуры, языка, фольклора. Огромное значение для реконструкции воспитания в первобытную эпоху имеют этнографические данные о жизни немногих племен, сохранивших черты первобытности. Речь идет, во-первых, о сведениях, касающихся редкостных сообществ, не тронутых современной цивилизацией, и, во-вторых, о трудах ученых и путешественников XIII – начала XIX века, содержащих описание жизни аборигенов Австралии, Африки, Полинезии, Дальнего Востока, Сибири, Южной и Северной Америки, которых застали на стадии первобытного развития.

Обращение к проблеме происхождения воспитания не только обусловлено логикой научного знания, но и необходимо, по крайней мере, в двух отношениях: во-первых, оно помогает представить себе и понять сущность воспитания в реальности конкретно-исторических событий; во-вторых, осмысление этой проблемы позволит более широко взглянуть на ставший столь привычный арсенал педагогических средств.

Социальная функция воспитания заключается в преднамеренной и целенаправленной передаче общественно-исторического опыта подрастающему поколению, в овладении им практическими трудовыми умениями, а также выработанными нравственными нормами и опытом поведения. Без этого последующее развитие общества невозможно. Воспитание является, таким образом, органичной частью общего социального развития и неотделимо от всей истории человеческого общества.

Происхождение воспитания, его становление как осознанного целенаправленного процесса. При рассмотрении вопроса о происхождении воспитания в советской историко-педагогической литературе длительное время была традиционна критика таких концепций происхождения воспитания, как эволюционно-биологическая (Ш. Летурно, Дж. Симпсон, А. Эспинас), сближающая воспитательную деятельность людей первобытного общества с наблюдаемой у высших животных инстинктивной заботой

о своем потомстве, или психологическая (П. Монро), объясняющая происхождение воспитания присущим детям инстинктивно-бессознательным стремлением подражать взрослым.

Ни в коей мере не отрицая наличие определенной преемственности между формами организации рассудочной деятельности некоторых высших животных и человека, едва ли можно согласиться с теми из исследователей, которые полагают, будто различие между животным и человеком может быть сведено к количественным характеристикам. Они рассуждают примерно так: если человек делает и использует орудия труда, то у некоторых животных также наблюдаются зачатки навыков изготовления их: люди строят жилище, плотины – и бобры создают подобные сооружения и т. п. В первом рассуждении теряются качественные отличия человека от животного мира, не принимается во внимание, что количественные изменения в данном случае перешли в качественные, обусловившие перерыв постепенности, скачок от животного к человеку и принципиальное различие проявлений их деятельности. Критика такого рода подходов имеет свои основания, поскольку в таких подходах вскрывается социально-историческая обусловленность происхождения воспитания. Само воспитание как понятие в одном случае излишне биологизируется, в другом – его происхождение объясняется причинами преимущественно психологического характера. И тем не менее не следует полностью игнорировать упомянутые концепции. Содержащиеся в них наблюдения и выводы целесообразно учитывать при осмыслении пройденного человеком огромного естественноисторического пути: от царства животных – к миру человеческого общества.

Шаг за шагом на протяжении миллионов лет происходили преобразования присущей инстинктивной заботы родителей о потомстве и присущего потомству инстинкта следования механизму передач социального наследования культуры предшествующих поколений.

На этом огромном хронологическом интервале могут быть обозначены лишь основные этапы – своего рода опорные пункты на путях антропогенеза: от 1,5 млн. до 300-200 тыс. лет тому назад в праобщинах архантропов и от 300-200 тыс. до 45-35 тыс. лет назад в праобщинах палеоатропов – собирателей и охотников – начинается постепенный переход от первичных животноеобразных форм деятельности к подлинному человеческому труду.

Эта динамика прослеживается на этапе палеолитического развития человека. В пределах Евразийского региона первобытные люди появились в раннем палеолите: около 700 тыс. лет назад этот регион охватывал Крым, Кавказ, Среднюю Азию; 500-300 тыс. лет назад он охватывал также Приднестровье и Сибирь. Первые зачатки собственно трудовой, орудийной деятельности человека обнаруживаются в нижнем палеолите. Нижнепалеолитические обработки камня отличаются уже стабильностью формы и функционального назначения орудий, что свидетельствует о совершен-

ствовании двигательного аппарата и существенных изменениях, происшедших в сознании древнего человека. К этому времени относят и появление примитивной членораздельной речи. Следует обратить внимание на взаимодействие биоморфологического развития человека с его орудийной деятельностью: труд приводил в движение все естественные силы человека.

В общинах палеоантропов совершенствовались способы изготовления орудий и охоты, другие виды коллективно-групповой хозяйственной деятельности. Общая эволюция хозяйственной деятельности вела к увеличению и разнообразию пищевого рациона, улучшению общих условий жизни. Наряду с временными лагерями стали появляться постоянные стойбища. Создавались относительно более благоприятные условия для роста численности детей, удлинения периода детства, сохранения жизни неспособных участвовать в производстве стариков.

Все это в исторической перспективе подготавливало возникновение условий, необходимых для зарождения собственно воспитания. Вместе с этим расширение эмпирического опыта орудийной деятельности порождало потребность в его сохранении и продолжении. В результате этих двух взаимосвязанных явлений детей стали привлекать к трудовой деятельности вместе со взрослыми. В этом совместном труде шло созревание и развитие детей и подростков. Их совместная деятельность осуществлялась в таких видах труда, как поддержание огня, приготовление пищи, сбор съедобных корней и плодов, участие в ловле рыбы и т. д., которые были доступны детям и старикам, что объединяло их в обособленные группы.

Раннее включение детей в хозяйственный труд было обусловлено бедностью и монотонностью жизненного цикла в первобытную эпоху, низким уровнем развития средств производства. Нельзя не заметить, что в условиях роста рождаемости в заботе старших о подрастающем поколении происходили качественные изменения: воспитание детей становится коллективным делом, а передатчиками подрастающему поколению накопленных в сообществе традиций и опыта выступают представители старшего поколения.

Правда, следует отметить, что и это время еще отсутствовали специальные приемы и организационные формы воспитания, а воспитание не отделялось от совместного труда. Поэтому в данном случае можно говорить лишь о тенденциях, свидетельствующих о зарождении самых примитивных форм воспитания: полностью отсутствовал специально организованный процесс обучения и воспитания; воспитательное влияние осуществлялось как непосредственное и преимущественно спонтанное воздействие на ребенка окружающей его социальной среды. Тем не менее этот совместный труд детей и взрослых приобретал со стороны старших обучающе направленный образ действий в соответствии с постепенно осознававшимися ими целью и конечным результатом. С другой стороны, детское под-

ражание поведению взрослых в быту, совместном труде, в играх качественно отличалось от животных форм; здесь наблюдается уже сознательная, целенаправленная деятельность, предполагающая волевые усилия и определенную систему социальных связей. Следует заметить, что воспитательные отношения с самого момента своего возникновения базировались на активности и самостоятельности подрастающего поколения.

Так начался процесс зарождения собственно человеческих форм воспитания с целью передачи не только опыта хозяйственной деятельности, но и воспроизводства необходимого типа личности, соответствовавшего складывающемуся опыту хозяйствования. Обучающе направленный с этой целью образ действий объективно требовал и определенного способа его организации. В этом формирующемся процессе содержались зародыши последующих собственно педагогических актов: каждое поколение училось у предшествующего, и с этой целью формировалась общественная традиция передачи и преемственности приобретенных навыков.

По мере становления общей хозяйственной деятельности и складывавшихся социальных связей происходило качественное преобразование доставшегося в наследство от животного мира инстинктивного механизма заботы родителей о потомстве и присущего потомству инстинкта подражания в социальный механизм наследования человеческого опыта. В общем, можно сделать вывод, что вместе с сознательной целенаправленной орудийно-трудовой деятельностью людей зарождается и воспитание как один из ее видов.

Зарождение приемов и организационных форм воспитания. Специально организованное воспитание в раннеродовом обществе (35 тыс. до н. э.) по-прежнему отсутствовало. Субъектом воспитания выступала вся родовая община в лице ее старейших членов. Как показывают археологические материалы и этнографические параллели, в раннеродовых общинах сложилась определенная система практического включения подрастающего поколения в коллективную бытовую и трудовую жизнь сообщества. Подготовка к жизни не отделялась от участия в ней, что служило основой формирования качеств личности, необходимых для вхождения в общину в качестве ее полноправного члена.

Процесс созревания детей был коротким: к 10-12 годам подростки приобретали необходимые знания и умения, объем которых был весьма ограниченным. К 13 годам дети вступали во взрослую жизнь.

Забота о физической закалке детей и передача им опыта хозяйственно-трудовой деятельности являлись первоочередной потребностью в суровых условиях борьбы за существование. Не случайно, видимо, именно в этом направлении отметился «прорыв» – выработка и накопление эмпирических средств обучающе-воспитательной направленности. Некоторые из них включались в ритуальные обряды, т. е. в систему средств магических действий. Характерны в этом отношении игрушки-талисманы, фигур-

ки животных, изготовленные из кости или мягких пород камня, обнаруженные, например, в захоронениях подростков верхнего палеолита на Дону у с. Костенки. Подобные фигурки встречались и в других археологических раскопках. Нетрудно предположить, что с помощью таких игрушек-талисманов дети знакомились с принципами коллективной охоты, что являлось своеобразным средством их наглядного обучения реальным охотничьим действиям.

Так, наряду с подготовкой к жизни в повседневной практической деятельности возникла передача *опыта в ритуально-обрядовой форме*. Выработанные в ней приемы легли особым культурным пластом в становление воспитания.

В совместном труде дети и подростки наблюдали за деятельностью взрослых и постоянно упражнялись, приобретая соответствующие умения. Об этом говорят специально изготовленные для детей инструменты, оружие (маленькая корзина для девочек, детский лук и стрелы, рыболовные снасти и т. д.).

Присущие детям в родовых общинах большая свобода и самостоятельность в действиях проявлялись в их играх, которые служили своеобразным средством формирования трудового и социального поведения. Включение детей в коллективный и совместный со взрослыми труд, в детские игры в группах сверстников осуществлялось в естественном ритме жизни первобытной общины, создавая благоприятную воспитательную среду, формируя коллективизм, активность и другие ценные качества личности.

Взаимоотношения всех членов родового коллектива были основаны на равенстве, групповой солидарности, взаимопомощи. Все эти качества составляли непреложный закон, регулятор поведения. Формирование соответствующих норм поведения у подрастающего поколения являлось предметом заботы всего сообщества. С этой целью применялись специальные средства обучающе-воспитательного характера: к ним относится участие в ритуальных церемониях, праздниках и танцах, что включало детей в эмоциональную атмосферу родовых обычаев и образа жизни, вырабатывая у них соответствующие идеалы и ценностные ориентации. Применялись ритуальные запреты — всякого рода табу, устрашение, одобрение и порицание, предупреждение. Функцию своеобразного средства научения выполняло также устное народное творчество — колыбельные и иные песни, мифы. Сказания и легенды создавали образ идеального героя, человека совершенного типа, которому надо подражать. В них содержались также религиозно-мифические представления о происхождении мира и среде обитания.

Наконец следует заметить, что равная для всего подрастающего поколения физическая, трудовая и нравственная подготовка была неотделима от примитивной умственно-мировоззренческой подготовки, представляя в совокупности нерасторжимый, целостный комплекс. Целостный харак-

тер жизнедеятельности требовал и целостного человека, подготовленного ко всем видам хозяйственной деятельности: накопленный человеком опыт изготовления орудий и его знания были столь ограничены, что каждый не только мог, но и должен был ими владеть.

Количественное накопление приемов обучающе направленной практической деятельности подрастающего поколения в раннепервобытных общинах исторически подготовило те качественные изменения, которые произошли в этой области в дальнейшем – уже в условиях позднепервобытной общины.

В X-VIII тысячелетиях до н. э. наметился переход от присваивающей формы хозяйствования к производящей. В формирующейся позднепервобытной общине VIII-V тысячелетия до н. э. наряду с сохранением присваивающего типа хозяйствования (собираательство, охота) начинают функционировать и производящие формы деятельности (земледелие, несколько позже — животноводство). Прогресс хозяйственной деятельности увеличивал стабильность получения пищи, возможность создавать пищевые запасы, вел к увеличению продолжительности жизни, росту рождаемости, уменьшению детской смертности. С усложнением хозяйственных и социальных связей для воспитания возникла принципиально новая ситуация: зарождение семьи.

Существенные последствия в этом отношении имел процесс упорядочения брачных отношений. Запрет браков в пределах одной родственной группы (экзогамия) привел к взаимобрачному взаимодействию двух экзогамных родов и соответственно к дуальной (от латинского duo — два) организации родового общества. Таким образом, в позднеродовой общине групповая форма брака сменилась так называемым парным браком. И хотя супружеская пара еще не составляла хозяйственной ячейки, она стала частью всей организации родового общества. Ее возникновение знаменовало принципиально новое явление: она стала зародышем домашне-семейной формы воспитания. С самого момента ее возникновения семья явилась новым фактором воспитания, заботы о детях. Здесь закладывались первичные основы для их последующего физического и духовного развития. Девочки воспитывались матерью, ее сестрами, другими женщинами рода, мальчики – братьями со стороны матери, что определялось господством матриархата. К 5 годам мальчики выходили из-под влияния семьи и воспитывались в общине, в группах своих сверстников. Однако в традиционной практической подготовке в возрастных группах и родовом обществе наметились существенные изменения. С одной стороны, ей как бы предшествовало домашне-семейное воспитание, с другой, новые условия хозяйственной деятельности и социальных связей потребовали введения общественного контроля за результатами подготовки в возрастных группах, а также ее расширения перед включением молодого поколения в социальную структуру общества. Таковы были импульсы, которые способствовали то-

му, чтобы начался процесс институционализации воспитания. В этих условиях появилась первая в истории человечества форма воспитания и обучения, известная под названием инициации – совершение магических таинств – ритуальных обрядов посвящения, признания совершеннолетия и перевода юношей и девушек в класс взрослых. Инициации состояли из серии разнообразных испытаний, которые предварялись специальной подготовкой. Они стали исторически первым общественным институтом, имевшим целью преднамеренную организацию учебно-воспитательного процесса. Археологические данные и этнографические параллели показывают, что при всех различиях и особенностях в проведении инициации у разных народов эта сложившаяся в позднеродовом обществе форма передачи молодежи накопленного культурного наследия характеризовалась рядом общих, типичных черт. Инициацию проходили все подростки, достигшие 10–15-летнего возраста.

Подготовка к инициациям осуществлялась поэтапно, сообразно эмпирически сложившейся возрастной периодизации и отдельно для мальчиков и девочек, что, видимо, определялось дуально-родовой организацией общества. Общинными центрами подготовки к инициациям служили специальные «дома» или лагеря молодежи – мужские («дома холостяков») и женские. На время проведения инициальных обрядов они превращались в своего рода прообраз школы.

В соответствии с условиями существования в общинах вырабатывалась и своего рода программа обучения, включавшая объем знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину и т. д. Аналогичная программа для девушек была ориентирована на домоводство, плетение, ткачество, гончарные работы и т. п. Предусматривалась также физическая, ритуальная и социально-нравственная подготовка. В связи с этим содержание инициальной обрядовости представляло собой совокупность нескольких частей: теоретической, практической, ритуальной. В центрах подготовки молодежь заучивала наставления о порядке ведения всякого рода хозяйственной и воинской деятельности, отрабатывала и проверяла соответствующие знания, а также практические умения и навыки, учила наизусть родовые предания, мифы, песнопения, изучала обряды, разучивала ритуальные танцы, закаливала волю и характер. В ходе серий испытаний и состязаний, которыми завершались инициации, проверялась физическая, практическая, социально-нравственная и волевая готовность подростков к вхождению во взрослую жизнь. В практике проведения инициации складывались приемы обучающей деятельности: в качестве средства запоминания текста песнопения, ритмического движения танца и т. д. применялось повторение. С целью запоминания информации или закрепления практического навыка использовались специальные приемы. Так, для фиксации в памяти какого-либо устного текста или наставления, закрепления определенного мускульного движения их повторение сопровож-

ждалось каким-нибудь болевым ощущением (ударом, щипком, уколом и т. д.). Система инициаций привела также к тому, что в родовых общинах постепенно выделилась категория лиц, посвятивших себя обучению подрастающего поколения. Конечно, школ еще не было, не было и учителей, но тенденция к институционализации воспитания явно обозначилась. Воспитание и обучение в форме инициации исторически предвзяли школьное обучение.

Возникновение неравенства в воспитании в условиях разложения первобытно-общинного строя. С развитием производящих форм хозяйства были связаны дальнейшие изменения в средствах производства. Этим был обусловлен переход от использования каменных орудий неолита к производству орудий и оружия из меди (медный век, или эолит – VI-III тыс. до н. э.), затем и бронзы (бронзовый век – III-II тыс. до н. э.), наконец в I тыс. до н. э. началось применение железа (так называемый раннежелезный век). Интенсификация хозяйственной деятельности сопровождалась разделением труда, отделением земледелия от животноводства.

В родовой общине постепенно стали складываться группы людей, занимавшихся специализированными видами труда. К охоте, земледелию, скотоводству прибавились прядение и ткачество, гончарное ремесло, обработка металлов и т. д. Между родоплеменными объединениями завязывался обмен, возникла торговля. Набиравшее силу производство создавало прибавочный продукт. На его основе в общинах зародились предпосылки для появления частной собственности, имущественного и социального расслоения, конституирования родоплеменной знати (вождей, предводителей племен, старейшин, нарождавшегося жречества).

В условиях разложения первобытнообщинного строя моногамная семья превратилась в экономическую ячейку общества. Накопленные богатства, первоначально принадлежавшие роду, переходили в частное владение отдельных семей. Имущество семьи наследовалось детьми. У многих народов совершался переход от материнского рода к патриархальному; преобладающая роль в обществе и семье постепенно переходила к мужчинам: родство, право собственности и наследования стали считать по отцовской линии. Переход к большой патриархальной семье изменил всю картину домашне-семейного воспитания.

Коренные изменения в экономической области были связаны с расширением кругозора человека, новой ступенью в познании человеком природы. Расширилась сфера эмпирических знаний, развивалась астрономия, складывалась агротехника.

В условиях расширявшегося информационного поля и распада первобытнообщинного строя в области воспитания также произошли весьма существенные изменения, которые можно обнаружить, в частности, в эволюции инициационных обрядов: с одной стороны, сохранялись старые формы инициации, которые охватывали всех детей и подростков сообще-

ства воспитанием; с другой – внутри инициационной системы постепенно выкристаллизовывался определенный круг зародившихся интеллектуальных специализированных знаний и умений, к которым не все имели равный доступ. К ним допускался лишь узкий круг избранных лиц – дети родоплеменной знати. В таких инициационных учреждениях шло обучение будущих военачальников, жрецов, врачей и т. д. Они, как показывают этнографические данные, представляли собой своего рода закрытые «школы» возникавшие на базе функционировавших ранее домов молодежи. Так, например, в подобной «школе» племени маори (Новая Зеландия), где обучались дети племенной знати с 12 до 16 лет, жрецы обучали мифологии, астрономии, религии. Дети знатных ацтеков и майя (племени индейцев Мексики) с 12 до 15 лет также обучались в жреческих домах, где получали общефизическую подготовку и начатки научных знаний, связанных с астрономией и краеведением. С 15 до 17 лет часть из них проходила специальное военное обучение, другая часть готовилась к исполнению обрядов в качестве жрецов – «наставников народа».

Усложнение производства, разделение труда и выделение различных ремесел определили необходимость специализированного профессионального обучения. В условиях начавшегося процесса классового разделения и концентрации имущества в собственности отдельных семей профессиональное мастерство приобретает общественное значение. Оно становится достоянием семьи и соответствующего социального слоя, тщательно охраняется от «непосвященных», поскольку приносит выгоду семье и касте в целом. В результате семья ремесленника-мастера становится центром профессионально-ремесленного ученичества.

Итак, в результате совершенствования производства, общественного разделения труда и расширения эмпирических знаний усложняется содержание воспитания, складываются его организационные формы. Помимо практической трудовой, военно-физической и социально-нравственной подготовки подрастающее поколение приобщается к начаткам специальных знаний. Создаются исторические предпосылки для возникновения школьного обучения и профессионального ученичества. В ходе практического решения задач зарождавшегося, специально организованного обучения и воспитания начался процесс выработки приемов педагогической деятельности. Воспитание постепенно выделяется в самостоятельную область социальной практики. В нарастающем потоке антропогенеза оно играло роль необычайно сильного катализатора, активно способствуя этнической консолидации и действуя как мощный фактор социального прогресса.

ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ДРЕВНЕМ МИРЕ

А.Н.Джурицкий

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА

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

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

В древнейших государствах, сменивших архаичные союзы племен, воспитание и обучение осуществлялись преимущественно в семье. В переходную от общинно-родового строя к рабовладельческому эпоху в древних цивилизациях Востока сохранялись и видоизменялись прежние традиции семейного воспитания. Педагогические prerogatives патриархальной семьи были закреплены уже в таких литературных памятниках Древнего Востока, как «Законы вавилонского царя «Хаммурапи» (1750г. до н. э.), книга «Притч иудейского царя Соломона» (начало I тысячелетия до н. э.), индийская «Бхагавадгита» (середина I тысячелетия до н. э.) и др.

Одним из наиболее ярких мыслителей, оказавших влияние на многие поколения Китая, является *Конфуций (551-479 гг. до н. э.)*. Он создал свою школу, где, по преданию, прошли обучение до 3 тыс. учеников. В дальнейшем мыслитель почитался как божественный покровитель науки и образования. Методика преподавания в школе Конфуция предусматривала диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам.

Конфуций обобщил опыт воспитания и образования Древнего Китая и высказал собственные оригинальные идеи в этой области.

В основе идей лежали общечеловеческие и социальные воззрения. Конфуций рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенные факторы человеческого бытия, неперемennые условия благополучия. Стабильность общества, считал Конфуций, покоится на воспитании, согласно социальному назначению: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном».

Философский смысл заложен в постановке Конфуцием проблемы роли природы и общества в воспитании. Природа человека – тот материал,

из которого при правильном воспитании можно формировать идеальную личность. Усмагивая в воспитании огромную созидательную мощь, Конфуций, однако, не считал его всемогущим, увязывая конечный педагогический результат с наследственностью.

Развивая этот тезис, Конфуций отмечал, что возможности людей от природы неодинаковы. Он различал обладателей высшей врожденной мудрости («сыны неба», «правители»), тех, кто достигает знания благодаря учению и вопреки ограниченным природным задаткам («благородные мужи», «опора государства»), и людей, не способных к трудному процессу постижения знаний («чернь»).

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

Классический труд, в котором нашли отражение педагогические взгляды Конфуция, – это трактат «Беседы и суждения» («Лунь юй»). В нем воспроизведены беседы философа с учениками. Начиная с II в. н. э. трактат был обязательным для заучивания наизусть в школе.

Приведем некоторые изречения из этой книги, определявшие высокое назначение и принципы 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».

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

В трактате есть глава «Об учении», где содержится развернутая характеристика дидактических идей в духе конфуцианства. В главе излагаются задачи и программа 9-летнего образования и воспитания. Начинать

обучение предлагалось в возрасте 7-8 лет. После первого учебного года выясняли, умеет ли школьник читать и каковы его способности, через три года – питает ли ученик склонность к учению, приятно ли ему общество товарищей, через пять лет – насколько глубоки его знания и сильна привязанность к наставнику, через семь лет – способен ли он к рассудочным суждениям и умеет ли выбирать друзей и, наконец, через девять лет выпускник школы должен был «твердо стоять в науке».

На исходе эпохи Древнего Китая (II в. до н. э.–II в. н. э.) конфуцианство являлось официальной идеологией, в том числе идеологией образования и воспитания.

Одновременно с укреплением общественных государственных структур в целях специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов постепенно начал складываться и новый социальный институт – школа. Школа и воспитание в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока развивались под воздействием разнообразных экономических, социальных, культурных, этнических, географических и других факторов. Хотя хронологически эти цивилизации не совпадали, тем не менее, им были присущи сходные структуры, в том числе структуры воспитания и обучения. Это сходство – объективное следствие того, что возникновение школы пришлось на переходную эпоху – от общинно-родового строя к социально-дифференцированному обществу. Подобная типологичность подтверждается тем, что древние цивилизации имели принципиально общее в сфере воспитания и обучения, несмотря на то, что существовали изолированно друг от друга.

Воспитание стало определяться главным образом общественным и имущественным состоянием человека, т. е. утратило свой единообразный характер. Оно все более отрывалось от непосредственных интересов и потребностей детей, и постепенно превращалось в подготовку к взрослой жизни. Это, с одной стороны, привело к тому, что усилилась оппозиция детей миру взрослых, а, с другой стороны – к тому, что воспитание стало принимать более жесткий, авторитарный характер.

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

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

Возникновение и развитие письменности – важный фактор и спутник генезиса школы. При переходе от пиктографического письма к логогра-

фии, передававшей не только общий смысл речи, но и членение на отдельные выражения и слова (египетские и китайские иероглифы, шумерская клинопись), письмо становится более сложным и требует специального обучения. Дальнейшее развитие, связанное с появлением сначала слогового (в древней Ассирии), а затем фонетического (в древней Финикии) письма, привело к упрощению и облегчению обучения грамоте, что увеличивало производительные возможности школы.

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

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

Закономерно, что своим возникновением первые учебные заведения обязаны служителям культов, ибо религия была носителем идеалов воспитания и обучения. Вместе с тем, в конечном счете, возникновение школ отвечало определенным экономическим, культурным, политическим запросам общества. По мере социального развития такие запросы менялись, а с ними менялись сфера, содержание и методы воспитания и обучения.

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

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

К I тысячелетию до н. э. постепенное развитие ремесел, торговли, усложнение характера труда, рост городского населения способствовали некоторому расширению круга людей, которым были доступны школьное обучение и воспитание. Помимо детей представителей аристократии и служителей культа, в школах учились дети состоятельных ремесленников и торговцев. Абсолютное большинство населения по-прежнему обходилось семейным воспитанием и обучением.

Возникнув как определенный итог движения общества, школа приобретает относительную независимость и стала выполнять роль стимулятора

прогресса. Так, школа письма, закрепляя результаты передачи опыта поколений, в свою очередь, позволяла обществу двигаться вперед без значительных потерь из накопленного в прошлом, что ранее было неизбежно.

Школу и воспитание Древнего Востока следует рассматривать как нечто относительно цельное и вместе с тем как результаты специфического развития каждой из древневосточных цивилизаций, обладавших устойчивыми особенностями. Цивилизации Древнего Востока дали человечеству бесценный опыт, без которого невозможно представить дальнейшие витки развития мировой школы и педагогики. В этот период возникли первые учебные заведения, были предприняты первые попытки осмысления сущности воспитания и образования. Педагогические традиции древних государств Двуречья, Египта, Индии и Китая повлияли на генезис воспитания и обучения в более поздние времена.

ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

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

Образованность считалась необходимым и неотъемлемым свойством достойного гражданина полиса. Если хотели сказать дурное о человеке, говорили, например: «Он не умеет ни читать, ни плавать».

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

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

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

Книг было мало. Знания усваивались на слух – с голоса учителя.

На начальное обучение тратилось 6–8 лет, оно закладывалось примерно к 14-летнему возрасту. Учили азам чтения, письма и пения.]

Среди государств-полисов Эллады особо выделялись республиканские Афины и авторитарная Спарта. Эти государства не только представ-

ляли различные политические системы, но и во многом олицетворяли противоположные принципы воспитания и обучения.

По словам древнегреческого мыслителя Аристотеля, **воспитание спартиатов – полноправных граждан Лакедемона** – преследовало по преимуществу цель подготовить членов военной общины. По утверждению Плутарха, новорожденных спартиатов осматривали старейшины. Судьба болезненных младенцев неясна. Плутарх уверяет, будто их лишали жизни. Во всяком случае, такие дети росли вне системы военного воспитания. До семи лет спартиаты воспитывались в семье на попечении нянек-кормилиц, которые славилась своим умением на всю Элладу. Затем наступало время, когда полис брал на себя воспитание и обучение подраставших спартиатов. Сроки такого воспитания были весьма продолжительными и делились на три этапа: с 7 до 15 лет, с 15 до 20 лет, с 20 до 30 лет.)

На первом этапе дети поступали под начало воспитателя пайдонома. Они вместе жили, учились, приобретали минимальные навыки чтения и письма, без которых, по словам Плутарха, никак нельзя было обойтись. Зато физическая подготовка, закаливание были чрезвычайно насыщенными. Воспитанники всегда ходили босиком, спали на тонких соломенных подстилках.

В 12-летнем возрасте суровость воспитания еще более ужесточалась. Во все времена года верхней одеждой подросткам служил легкий плащ. Их приучали к немногословию. Любой намек на красноречие презирался. В ходу были и наказания, но они носили, скорее, символический смысл. Например, провинившегося кусали за большой палец.

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

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

К 20 годам эйрен получал полное вооружение воина и затем еще в течение десяти лет постепенно приобретал статус полноправного члена военной общины. Все это время не прекращались военная подготовка, воспитание немногословного, без дурных наклонностей воина. К порокам, однако, не относили, например, никак и ничем не ограниченную половую жизнь. Зато резко осуждалось и пресекалось пьянство. Легендарный зако-

нодатель Ликург, чтобы уберечь спартиатов от пьянства, устраивал своеобразные «уроки трезвости», когда рабов заставляли напиваться, чтобы спартиаты могли воочию убедиться, сколь непригляден и отвратителен пьяница.

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

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

Иначе, чем в Спарте, строилось воспитание и обучение в Афинах.

Идеал афинского воспитания сводился к многозначному понятию *совершенство добродетелей*. По сути, речь шла о всестороннем формировании личности, прежде всего с развитыми интеллектом и культурой тела. Считалось, что стремиться к достижению подобного идеала был вправе лишь свободный и имуций гражданин Афин.

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

Все афиняне получали домашнее воспитание. Сыновья свободных граждан обычно воспитывались в семье до 7 лет. Затем за мальчиками из состоятельных семей присматривал особый раб – педагог (дословно поводырь). Воспитателем часто оказывался самый бесполезный в хозяйстве раб. Так что нередко педагог был носителем далеко не лучших свойств, которые порою усваивал и его подопечный.

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

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

Мусическая школа давала по преимуществу литературное и музыкальное образование с элементами научных знаний. Альфой и омегой школьной программы было изучение поэм Гомера. Как замечал в этой связи древнегреческий мыслитель Платон, «Элладу воспитал Гомер». В самом деле, «Илиада» и «Одиссея» не только служили дидактическим материалом при обучении грамоте и музыке, но и вводили юных граждан в систему жизненных отношений, приобщали к народным традициям.

Обучение в мусической школе носило синкретический характер. Например, гексаметры «Илиады» и «Одиссеи» произносились нараспев под музыкальное сопровождение (игра на струнных инструментах). Кстати, меньшая популярность в Афинах духовых инструментов, объясняется именно тем, что их нельзя было использовать при мелодекламации.

Постигались также азы математики, прежде всего четыре арифметических действия.

В палестрах занимались развитием культуры тела. Афинский тяжело-вооруженный пехотинец (гоплит) во время сражений должен был делать частые перебежки, вступать в единоборство с врагом, пользуясь копьем и мечом. Такому воину полученная в палестрах подготовка была необходима.

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

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

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

Более скромным были содержание и задачи женского образования и воспитания. Афинская традиция предусматривала для девочек и девушек вплоть до замужества исключительно домашнее воспитание. В семье они получали элементарные навыки чтения и письма, музыкальную подготовку. Ведя жизнь затворниц, девочки и девушки появлялись на людях весьма редко, например, во время религиозных церемоний. По суждениям афижан, женщина не могла претендовать на обладание упомянутой «совокупностью добродетелей». Ее уделом было домашнее хозяйство.

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

Среди них одним из первых стоит *Пифагор (VI в. до н. э.)*. Он оставил свособразный свод правил нравственного поведения, выглядевших на первый взгляд туманно и немотивированно. Требовалось определенное познание философии Пифагора, чтобы расшифровать конкретное содержание правил. Например, совет «не ходи по дороге» подразумевал рекомендацию не следовать поспешно суждениям толпы. Правило «уважай закон» означало уважение к родителям, сдержанность и немногословие. Упражняясь в выполнении правила, ученики Пифагора нередко соблюдали обет длительного молчания.

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

В V-IV вв. до н. э. появляется учение *софистов*, т. е. мудрецов. Они, предлагая свои знания за определенное вознаграждение, оказались едва ли не первыми профессиональными учителями. Они помышляли о воспитании активных граждан полиса. Софисты расширили программу образования за счет изучения грамматики, диалектики, обучения искусству спора. К трем этим предметам с течением времени были добавлены еще четыре: арифметика, геометрия, астрономия и музыка, что в совокупности составило семичастную «*эн-киклос-пайдеу*» (энциклопедию), которая оказалась предтечей программы «семи искусств, являвшейся символом образованности вплоть до Нового времени.

Первые софисты считали своим основным призванием преподавание красноречия – риторики. По их суждениям, овладевая искусством риторики, человек приобретает умение завоевывать на свою сторону мнение большинства, т. е. угадывает смысл общего блага.

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

Суть педагогических суждений Сократа составляет тезис о том, что главной среди жизненных целей человека должно быть нравственное самосовершенствование. По Сократу, человек является обладателем разумного сознания, направленного на добро и истину. Счастье состоит прежде всего в устранении противоречия между личным и общественным бытием. И напротив, сосредоточение на личных интересах, противопоставление их интересам своих ближних ведет к душевному разладу и дисгармонии с обществом.

Сократ – один из основоположников учения о доброй природе человека. Придавая особое значение природной предрасположенности, Сократ видел наиболее верный путь для проявления способностей человека в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может».

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

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

Сократ излагал свое учение в любой аудитории, будь то городская площадь или аллея Ликей. Он один из родоначальников диалектики как метода отыскания истины путем постановки наводящих вопросов – так называемого *сократического метода*. Главной задачей наставника Сократ считал пробуждение мощных душевных сил ученика. В таком «повивальном искусстве» он видел основное предназначение учителя. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании ученика. В поисках истины ученик и наставник должны находиться в равном положении, руководствуясь тезисом: «Я знаю только то, что я ничего не знаю».

Важную роль в развитии педагогической мысли Античности сыграл самый известный ученик Сократа *Платон (427-347 гг. до н.э.)*. Философская притча Платона о заключенных в мрачную пещеру людях имеет не только мировоззренческий, но и педагогический смысл. Люди в пещере прикованы к стене, на которой видят лишь отражение сущего. Освободившись от цепей, они могут узреть ослепительный свет истины. Следовательно, достижение знания и истины, – мучительный труд избавления от привычных пут и предрассудков.

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

Педагогическая деятельность была органической частью творческой жизни Платона. Педагогическая проблематика присутствует в «Диалогах» Платона, его трактатах «Государство» и «Законы». Основанное Платоном в Афинах учебное заведение – *Академия* – просуществовало более тысячи лет.

Педагогические суждения Платона выросли из его философского видения человека и мира. По Платону, земная жизнь – преходящий этап движения человека к «истинному бытию – неким умопостижимым и бес-телесным идеям». Земная жизнь должна готовить человека к слиянию человека с «истинным бытием». Приобретение знаний, следовательно, явля-

ется процессом воспоминания о бестелесном мире идей, откуда вышел и куда уйдет каждый человек. Вот отчего столь большое значение придавалось самопознанию.

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

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

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

Воспитатель должен учитывать такие противоречия, готовить воспитанников к преодолению отрицательных природных потенций. По мысли Платона, воспитание должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру идей. Осуществлять подобное воспитание способен прежде всего наставник преклонных лет, то есть человек, который стоит на пороге мира идей. При этом необходима тесная духовная связь между наставником и учеником (впоследствии такие отношения стали именовать «платонической любовью»).

В трактате «Государство» Платон, говоря об идеалах и программе разностороннего воспитания, по сути, развивает афинскую педагогическую традицию. Он полагает, что надлежит обеспечить «для тела гимнастику, для души музыку». Мусическое и гимнастическое образование рассматриваются в трактате как подготовка к прохождению нового, высшего образовательного этапа. Этот этап делится на два длительных цикла – 10 и 15 лет. Речь шла, таким образом, о фактически пожизненном воспитании, в программу которого включались лишь теоретические дисциплины: риторика, геометрия, астрономия, музыка. Идея ввода в программу заключительного воспитания трудовых навыков чужда Платону.

В трактате «Законы» Платон изложил свои педагогические воззрения, особенно выделив социальные функции воспитания – «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать».

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

Платон полагает, что при обучении следует обеспечить «свободу призвания», т.е. учитывать личные склонности (сегодня это именуется дифференциацией образования сообразно призванию человека и общественным потребностям). «Я говорю и утверждаю, – замечал в этой связи Платон, – что человек, желающий стать выдающимся в каком бы то ни было деле, должен с ранних лет упражняться... Например, кто хочет стать хорошим земледельцем или домостроителем, должен еще в играх либо обрабатывать землю, либо возводить какие-то детские сооружения. И воспитатель должен каждому из них дать небольшие орудия – подражание настоящим. Точно так же пусть он сообщит им начатки необходимых знаний. Например, строителя пусть научит измерять и пользоваться правилом, воина – ездить верхом и так далее. Пусть он пытается направлять вкусы и склонности детей к тому занятию, в котором они должны впоследствии достичь совершенства».

В программу всеобщего образования входили обучение грамоте, началам математики, начатки трудовой подготовки посредством работы с «малыми инструментами – воспроизведением настоящих».

Программа подобного обучения была предназначена лишь для свободных граждан общества.

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

Хотя Платон не оставил специальных трактатов по воспитанию, в дальнейшем его с полным основанием считали выдающимся мыслителем в области воспитания и обучения. Вот уже более двух тысяч лет наследие Платона пользуется особым вниманием педагогов. И это закономерно. Ведь Платон стоял у истоков разработки обширного комплекса проблем воспитания, имеющих большое теоретическое и практическое значение. Особенно велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации. Христианство при осмыслении цели воспитания видело в Платоне своего идеолога. Взлет интереса к идее Платона, касавшейся разностороннего воспитания, наблюдался в эпоху Возрождения. Новое звучание идеи Платона об идеальном воспитании нашли в педагогических построениях ученых-утопистов Т.Мора, Т.Кампанеллы, К.А.Сен-Симона, Ш.Фурье, Р.Оуэна. Своеобразная преемственность существует между педагогическими идеями Платона и идеями Ж.-Ж.Руссо. «Хотите получить представление об общественном воспитании, прочтите... Платона», – писал Ж.-Ж.Руссо.

Ближайший ученик Платона *Аристотель (384-322 гг. до н. э.)* в своих философских и педагогических трудах развил идеи учителя, но вместе с тем во многом занял противоположную этим идеям позицию («Платон мне друг, но истина дороже»).

Аристотель поднимал наставника на самую высокую ступень в обществе: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь».

Вплоть до смерти Платона, около двадцати лет, Аристотель провел в Афинской Академии. Затем три года был наставником Александра Македонского – будущего основателя громадной империи.

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

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

Идеал счастья – блаженство – Аристотель видел прежде всего в напряженной работе, направленной на постижение основ мироздания.

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

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

Рассматривая извечную проблему о соотношении социальных и биологических детерминант в воспитании, Аристотель занял гибкую позицию. Он считал, что с одной стороны, «от хороших родителей может произойти лишь хорошее потомство», а с другой – «природа зачастую стремится к этому, но достичь этого не может».

Аристотель придавал первостепенное значение общественному, государственному воспитанию. Он полагал, что всякая форма государственности нуждается в соответствующем воспитании как в первой необходимости. При этом утверждалась целесообразность равного («однородного», «тождественного») воспитания для свободного населения в идеальном государстве.

Аристотель допускал домашнее воспитание в традиционных формах до 7-летнего возраста под началом отца. Однако настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под присмотром государственных чиновников – педономов, а также отвергал самоустранение родителей от воспитания детей

и традицию передавать их в руки рабов. Он предлагал проводить в семье предварительное обучение с 5 до 7-летнего возраста.

Мальчиков с 7 лет должно было воспитывать государство. В круг предметов начального образования следовало включать грамматику, гимнастику, музыку и иногда рисование.

Начинать воспитание школьника предлагалось с «заботы о теле», а затем «заботиться о духе», чтобы «воспитание тела способствовало воспитанию духа». Гимнастика должна была привести организм ребенка в готовность для трудного процесса усвоения знаний. Придавая особое значение для воспитания гимнастике, Аристотель одновременно резко осуждал спартанскую традицию применения тяжелых и жестоких физических упражнений, в результате которых дети превращаются в «диких животных». Гимнастика предназначена для формирования «прекрасного, а не дикого животного», – писал в этой связи Аристотель. Особая роль в формировании прекрасного отводилась музыке.

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

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЭЛЛИНИЗМА

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

В этот период, получивший в науке название эпохи Эллинизма, система греческого образования распространяется по Средиземноморью, проникает в Причерноморье, на Кавказ, в Среднюю Азию и Индию.

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

Так, в Афинах видоизменилась система школьного образования.

Произошли существенные подвижки в низшем образовании. Мусическая школа сократила свой курс до 5 лет и потеснила гимнастическое образование. Учителя вбивали знания кулаком и бичом. «За каждую ошибку я сполна всыплю», – говорит учитель в стихах времен Эллинизма.

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

Поменялись уклад и программы *гимнасий*. В них меньше внимания стали уделять физическому воспитанию, зато увеличился объем теоретического образования, элементы которого присутствовали уже в грамматической школе.

Утратила свой военный характер *эфебия*. Она превратилась в своеобразное высшее учебное заведение. Здесь велись разнообразные теоретические занятия по гораздо более углубленной программе, чем в гимнасии. Преподавались грамматика, риторика, философия с элементами математики, физики, логики, этики и т.д. Учащиеся также занимались гимнастикой, воинскими упражнениями. Срок обучения в эфебии равнялся одному году.

Вершиной образования считались *философские школы*, фактически превратившиеся в высшие учебные заведения. Всего в Афинах действовали четыре философские школы. Помимо Академии, основанной Платоном, и Ликейя – детища Аристотеля – были созданы еще две школы – стоиков и эпикурейцев.

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

Основатель стоической школы **Зенон (335-202 гг. до н. э.)** полагал, что посредством воспитания можно сделать человека добродетельным. В числе главных добродетелей назывались невозмутимость, спокойствие, самодостаточность. У Зенона молодежь обучалась философии, в которую входили физика, этика, логика с риторикой и диалектика (под последней понималась наука «правильно спорить при помощи рассуждений в виде вопросов и ответов»).

Эпикур (341-272 гг. до н.э.) был предшественником сенсуалистского подхода к познанию мира и, соответственно, к воспитанию и обучению. Главной педагогической задачей он считал освобождение человека от невежества, что открывает ему пути к счастью.

В Греции, как и во всем Эллинском мире, образование было прежде всего общественным делом, что, впрочем, не исключало частной инициативы.

В Эллинскую эпоху возникают новые центры просвещения. К ним в первую очередь следует отнести Александрию – египетскую столицу династии Птолемеев (305-30 гг. до н. э.). Как и во всем Эллинском мире, в Александрии насаждалось греческое образование и существовали школы низшего и среднего типа.

С особым вниманием относились здесь к высшему образованию. Птолемеем II (308-246 гг. до н. э.) был основан *Музеум*. Сюда приглашали лучших ученых. Среди преподавателей и воспитанников Музеума были те, чьи имена знал весь Эллинский мир: Архимед, Евклид, Эратосфен и др. При Музеуме находилось громадное для своего времени хранилище рукописей (к 250 г. до н. э. – около 500 тыс.). Здесь можно было изучать все тогдашние науки. Согласно эллинистической традиции, изучались философия, математика, астрономия, филология, естествознание, медицина, история и др. Главной формой обучения были лекционные занятия.

Александрия послужила своеобразным мостом между Элладой и Римом. По словам древнегреческого историка Страбона, в Риме было множество александрийских учителей.

ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ДРЕВНЕМ РИМЕ

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

Дети получали религиозное воспитание, при этом отец выполнял обязанности жреца. Семье древних римлян покровительствовало множество богов. Юнона почиталась как покровительница брака и любви, двуликий Янус охранял двери дома и т.д. Отец был в семье неограниченным властителем. Мать пользовалась куда меньшими правами, но играла в воспитании почетную роль. Девочки и девушки находились под неусыпным надзором матери вплоть до замужества. Мальчики до 16-летнего возраста под наблюдением отца изучали домашние и полевые работы, осваивали искусство владения оружием. Все это время им полагалось носить длинные волосы.

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

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

Как утверждает римский историк Ливии, первые попытки создания учебных заведений относятся к 449 г. до н. э. Занятия проводились частными лицами на форуме – в месте общественных сборищ римлян. К III в. до н. э. восходит появление профессии наставника. Его роль выполняли рабы. Рабыни-няньки следили за детьми до 4-5 лет. Рабы-педагоги обучали мальчиков чтению, письму и счету. Рабынь-нянек и рабов-педагогов содержали состоятельные граждане. Остальные римляне посылали детей учиться на форум. Ремесло педагога считалось унижительным для свободных граждан.

Уже на заре римской истории греческая образованность почиталась как эталон. Римский философ и политик Цицерон пишет о детстве царя

Древнего Рима Сервия Туллия (578-534 гг. до н. э.), что ему было дано «прекрасное образование по греческим образцам».

Начиная со II в. до н. э. на организацию школьного обучения в Риме большое влияние оказывала традиция эллинистических центров Античного мира.

Вместе с тем римская система образования и воспитания никогда не теряла своей самобытности. При сохранении заметной роли семейного воспитания и наличии наряду с общественными учебными заведениями частных она имела более практическую направленность (подготовка сильных, волевых, дисциплинированных граждан). Из программы воспитания беспощадно исключали изящные искусства – музыку и пение, поскольку они, как полагали многие римляне, «побуждают более мечтать, нежели действовать». Девиз «польза» можно назвать главным в римском воспитании и обучении. Основная цель была обеспечить определенную карьеру в военном деле или в политике.

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

Низшей ступенью обучения свободных граждан являлись *тривиальные школы*. Продолжительность обучения не превышала двух лет. Учились мальчики и девочки приблизительно с 7-летнего возраста. В круг дисциплин входили латинская (иногда греческая) грамота, общее знакомство с литературой, начатки счета. На занятиях арифметикой систематически пользовались особой счетной доской – *абакой*, считать учили по пальцам. Учитель занимался с каждым учеником отдельно.

Школы находились в не приспособленных для занятий помещениях. Широко практиковались физические наказания плетью и палкой, в ходу были поощрения для хорошо успевающих учеников.

Военную подготовку молодежь проходила в воинских формированиях – *легионах*.

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

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

Одним из первых представителей римского просвещения был *Катон Старший (234-149 гг. до н. э.)*. Будучи эллинофобом, он, тем не менее, опирался на греческие каноны при составлении римской риторики. Катон особенно настаивал на продолжении римской традиции домашнего воспитания. Он сам обучал своего сына грамоте, законам, гимнастике. Хотя Катон владел образованным рабом, которому можно было поручить обучение сына, он не прибег к его услугам («не подобает рабу бранить моего сына»).

В присутствии ребенка Катон избегал непристойных выражений. Он охотно играл с детьми.

Традиции римского и греческого воспитания отразились во взглядах мыслителя и политика *Цицерона (106-43 гг. до н. э.)*. Полноценного образования достойны немногие, – говорил Цицерон. – Большинство же нуждается, прежде всего, в «хлебе и зрелищах».

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

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

Римский политический деятель, философ и писатель *Сенека (4 г. до н.э. - 65 г. н. э.)*, критиковал формализм школьной системы, при которой воспитывается «ум, но не душа». Он считал, что образование должно формировать, прежде всего, самостоятельную личность («пусть говорит он (ученик) сам, а не его память»).

Проблемы нравственного воспитания изложены Сенекой в «Письмах на моральные темы» и в «Нравственных письмах к Луцилию».

«Лишь одно делает душу совершенной: незывлемое знание добра и зла», – писал Сенека, полагая, что воспитатель всегда должен иметь в виду необходимость движения к такому знанию (идеальной нравственной «норме») посредством назидательных бесед с наглядными примерами из жизни и истории. Исходя из своего понимания нравственности, Сенека не считал правильным каноном образования «семь свободных искусств». Он писал: «Ты желаешь знать, что я думаю о свободных науках и искусствах. Ни одно из них я не уважаю, ни одно не считаю благом, если плод его – деньги... Пролагается ли дорога к добродетели объяснением слогов?»

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

Яркая фигура римской философской и педагогической мысли – *Квинтилиан* (42 г. - ок. 118 г. н. э.). Адвокат и оратор, Квинтилиан черпал свои идеи из греко-римского культурного наследия: сочинений Гомера, Гесиода, Эсхила, Софокла, Еврипида, Цицерона и др. Главный труд Квинтилиана «Ораторское образование». Из 12 книг трактата наиболее известны две: «О домашнем воспитании мальчика» и «О риторическом обучении».

Размышляя о природе человека, Квинтилиан высказывал уверенность в положительных основах человеческой натуры, не считая однако такие свойства единственными (дети «от природы склонны к худшему»). Справляться с дурными наклонностями помогает воспитание. Чтобы достичь хороших результатов, считал Квинтилиан, необходимо соединить природную доброту человека и воспитание.

Вслед за Плутархом Квинтилиан говорил, что воспитание должно формировать свободного человека. Ребенок – «драгоценный сосуд», с которым надо обращаться бережно и уважительно. Здоровое семейное воспитание должно беречь детскую психику, не допускать присутствия детей в «неблагопристойных местах». Нельзя прибегать к физическим наказаниям, ибо битье подавляет стыдливость, развивает рабские качества. Необходимо тщательно выбирать няньку для младенца. Она должна обладать достойными нравственными качествами. Надо, чтобы учитель должен заменять ученику отца, приучал питомца мыслить и действовать самостоятельно.

Отталкиваясь от педагогических идей Плутарха, Квинтилиан однако настаивал на необходимости такого образования, которое было бы полезно обществу. Цель воспитания он видел в серьезной подготовке молодого человека к исполнению гражданских обязанностей. Идеалом человека-гражданина Квинтилиан считал афинского политического деятеля Перикла.

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

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

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

Первой ее ступенью было домашнее обучение. Следовало выбирать кормилицу с правильным произношением и оберегать малыша от домашних учителей-полузнаек. До 7 лет ребенок должен был овладеть начатками латинской грамматики и частично греческой грамматикой (предлагалось начинать с иностранного языка, поскольку, по мнению Квинтилиана, в таком случае в дальнейшем легче усваиваются правила родного языка). В ходе домашнего обучения необходимо пробуждать у ребенка интерес к знаниям «похвалой» и «забавами», чтобы «он не возненавидел ученье». Но при этом надо соблюдать определенную меру («золотую середину»).

В программу первоначального школьного обучения входил ряд предметов. На первом месте стояли грамматика и стиль, мораль, начала математики, музыка.

Обширная программа по названным и другим предметам предлагалась в грамматической и риторической школах. Как замечал в этой связи Квинтилиан, искусство оратора требует знания многих наук. Грамматическая школа предусматривала изучение нескольких учебных дисциплин одновременно, не заботясь об обязательном совершенном овладении ими. Главным предметом считалась грамматика. В риторической школе основным предметом была риторика, под которой понималось искусство красноречия.

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

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ У РАННИХ ХРИСТИАН

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

Воспитание в раннехристианских общинах было ориентировано на Библию – собрание канонических сочинений, состоящее из двух частей: Ветхого Завета (наиболее ранние тексты – XI в. до н. э.), откуда восходит начало христианской религиозной традиции воспитания, и Нового Завета (создан в I-II вв.), где обоснованы христианские цели и содержание воспитания, Новый Завет написан рядом авторов (Матфей, Марк, Лука, Иоанн, Петр, Павел и др.). В основе их философских и педагогических взглядов лежат любовь ко всем людям и идея самосовершенствования для спасения и вечной жизни.

Для христианского воспитания были характерны приоритет веры над знанием и наукой, связь обучения с нравственным религиозным воспитанием, утверждение высокого значения трудового воспитания. Последнее положение хорошо иллюстрируют слова апостола Павла: «Кто не хочет трудиться, тот не ешь».

Раннее христианство признавало особую роль семейного воспитания, продолжая тем самым педагогическую традицию уходящей эпохи.

Идеологи раннего христианства (II-V вв.) иначе, чем представители античной мысли, трактовали сущность человека и его воспитание. Если одной из основных идей Античности являлся постулат «Что полезно для человека, то должно быть сделано», то христианское учение исходило из иного императива: «Что справедливо, то должно быть сделано». Таким образом, античная мысль ставила в центр земное существование, а христианство – вечные общечеловеческие ценности. Античным идеалам соревнования и самоутверждения, культу образованности, прекрасного ума и тела отцы христианской церкви проповедовали идеалы взаимопомощи и духовной независимости, смирения, аскетизма («умерщвление плоти»), объявляли, в частности, «греховной мерзостью» эстетическое воспитание.

Евангелие дало людям нравственные ориентиры, облеченные в форму заповедей: «Не убий», «Не укради», «Возлюби ближнего своего» и других, которые легли в основу воспитания в общинах ранних христиан. Иоанн Златоуст (354-407) упрекал школы, придерживавшиеся античной традиции, в том, что их главная цель научить «хорошо говорить» и тем самым зарабатывать деньги, а не «наставить душу и сформировать ум».

Вместе с тем, в проповедях Иоанна Златоуста христианские методы воспитания предлагались с учетом античной традиции. В частности, он рекомендовал наставление и беседу. Считая, что в воспитании надо обращаться к божественному началу в человеке, Иоанн Златоуст настаивал на антиавторитарном воспитании (увещание, совет, предостережение). Главным источником обучения признавалась Библия.

Вначале христиане учили своих детей в общественных учебных заведениях.

Однако уже в I в. христианская церковь приступила к организации собственных школ *катехуменов*. Первые школы христиан не принадлежали к определенным социальным стратам и носили явно демократический характер. Они предназначались для «катехуменов», т.е. тех, кто желал сделаться членом христианской общины, но не познал христианского учения. В числе учащихся были дети верующих и новообращенные христиане. Главным было изучение Библии. Давались основы музыкального образования. Учащиеся находились под надзором, регулярно выслушивая нравственные наставления священника.

Школа катехуменов была предшественницей школы катехизиса, где давали образование повышенного типа. Одна из первых школ катехизиса

возникла в Александрии в 179 г. Она предназначалась для подготовки священнослужителей. В программе этой школы сочетались элементы христианского и античного образования. Подобные школы были основаны и в других центрах Античного мира – Антиохии, Эдессе, Низибе.

В дальнейшем школы катехизиса, в свою очередь, трансформировались в *кафедральные* и *епископальные школы*. Одна из первых епископальных школ была открыта в начале III в. в Риме.

Впрочем, большинство христиан вплоть до V в. приобретали высшее образование в учебных заведениях античного типа. Они посещали риторские школы, где изучали науки по античной программе «семи свободных искусств». С III в. растет число учителей-христиан: грамматиков, риторов, философов. Этот процесс продолжался и после указа императора Юлиана (331-363 гг.), запрещавшего христианам преподавать в школе. Вот почему, когда в начале IV в. христианство стало государственной религией Римской империи, в самом Риме среди учителей оказалось множество тех, кто исповедовал это вероучение.

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

А.Н.Джуринский

ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В ВИЗАНТИИ

Общий взгляд

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

Византия – прямая наследница эллинико-римской культуры и образованности. Однако находившиеся у власти социальные группы не испытывали особого интереса к античному культурному наследию. Больше того, в истории Византии были периоды, когда устраивались жестокие гонения на сторонников античной образованности. Например, в 529 г. император Юстиниан распорядился закрыть Платонову Академию в Афинах – один из важных очагов греко-латинской педагогической традиции. После того, как Юстиниан запретил выплачивать жалование учителям-риторам и грамматикам, в большинстве городов Византии школы античного типа закрылись.

После крестовых походов и короткого существования Латинской империи с XIII в. в Византии усиливается западное влияние. Одной из особенностей византийской культуры и педагогической мысли было их формирование на разнородной этнической основе (греко-римляне и другие народы Средиземноморья, Закавказья, Малой Азии, Крыма, Балкан). Доминировал, однако, греческий этнос, пользовавшийся особой поддержкой государства и церкви. Следовательно, и воспитание в Византийской империи прежде всего были греко-язычными.

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

Уровень образованности в средневековой Византии был весьма значителен и вплоть до XIV в. заметно превосходил уровень образованности в Западной Европе. Социальных ограничений на получение образования не существовало. Школы имели право посещать все, кто мог и хотел учиться. Примечательной чертой общественной жизни являлся высокий

социальный статус образованных людей. «Образованность – величайшая из добродетелей», – гласил один из императорских указов.

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

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

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

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

Система воспитания и образования

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

В дошедших до нас поучениях детям подчеркнуты важность и необходимость книжного образования: «Читай много и узнаешь много».

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

Первой ступенью обучения были школы грамоты, где дети получали элементарное образование (*пропедиа*). Элементарное обучение существовало фактически повсеместно. Оно начиналось в 5-7-летнем возрасте и длилось 2-3 года. В программах, формах, методах, средствах обучения сочетались античные и новые черты. Присущие античной школе свитки, пергамент, палирус, стило были постепенно заменены бумагой, птичьим или тростниковым пером. Как и в античные времена, грамоте обучали букво-слагательным методом с обязательным хоровым произношением вслух. Господствовали мнемонические приемы обучения, что вполне объяснимо,

поскольку разговорный язык того времени значительно отличался от классического греческого, который изучали в школе и на котором излагались учебные тексты, дополненные Псалтырем и житиями святых.

Для большинства учеников обучение завершалось элементарным образованием. Немногие продолжали получать образование в учебных заведениях повышенного типа. Образование выше начального (*педиа* или *энкиклиос педиа*) давали *грамматические школы*. Они могли быть церковными и светскими (частными и государственными). Постепенно учебные заведения, где давалось образование выше начального, сосредоточились в столице империи – Константинополе. В IX–XI вв. там насчитывалось до десяти соответствующих учебных заведений. Учителя и ученики в большинстве своем не принадлежали к духовному сословию. Обучались дети начиная с 10–12 лет до 16–17-летнего возраста, т. е. 5–6 лет.

Фактически все дети гражданской и церковной знати учились в *грамматической школе*. Цель обучения состояла в овладении «эллинской наукой» (*пайдеия*), которая считалась преддверием высшей философии – богословия. Школьная программа представляла собой вариант программы «семи свободных искусств» и состояла из двух *четвертиц*. В первую четвертицу входили грамматика, риторика, диалектика и поэтика. Во вторую – арифметика, геометрия, музыка, астрономия. Основное число учащихся ограничивалось усвоением предметов первой четвертицы.

Среди методов обучения были популярны состязания школьников, в частности, в риторике. Рутинное обучение выглядело так: учитель читал, давал образцы толкования, отвечал на вопросы, организовывал дискуссии. Школьники учились цитировать по памяти, составлять пересказы, комментарии, описания (*экфразы*), импровизации (*схеды*).

Для овладения искусством ритора требовались достаточно широкие знания. Школьники изучали поэмы Гомера, произведения Эсхила, Софокла, Еврипида, Аристофана, Гесиода, Пиндара, Феокрита, Библию, тексты отцов церкви. В X в. из программ исключили латынь и все, что было связано с «варварским» Западом.

Итак, учащимся следовало много читать. Литература была важнейшим источником образования. Обыкновенно школяру следовало самому разыскивать нужные книги. В конце учебной недели учитель и один из старших учеников проверяли знания учащихся. Тем, кто не преуспел, полагалось физическое наказание.

Верхом образовательной системы являлись высшие учебные заведения. Часть из них была создана еще в античную эпоху в Александрии, Афинах, Антиохии, Бейруте, Дамаске. Высшие учебные заведения имели определенную специализацию. Так, в Афинах и Антиохии упор делался на изучении риторики, в Бейруте – на изучении права, в Александрии – на изучении философии, филологии и медицины.

В 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II была учреждена высшая школа – *Аудиториум* (от лат. *audire* – слушать). С IX в. ее стали именовали Магнавра (Золотая палата), по названию одного из помещений императорского дворца. Школа находилась в полном подчинении у императора; никакого самоуправления не существовало. Преподаватели считались государственными служащими, получали жалование от императора и составляли особую замкнутую корпорацию. Число преподавателей доходило до трех десятков. Среди них были греческие и латинские грамматики, риторы, философы и юристы.

Существовали своеобразные кафедры тех или иных наук, которые возглавляли консулы философии, главы риториков и прочие. В IX в. школой руководил один из виднейших педагогов своего времени Лев Математик. Он собрал в Магнавре цвет преподавательского корпуса.

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

Помимо Магнавры, в Константинополе действовали другие высшие школы, находившиеся в непосредственном подчинении у императора: юридическая, медицинская, философская, патриаршая.

В домах состоятельных и именитых византийцев существовали *кружки-салоны*, своеобразные домашние академии. Они группировались вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов.

В развитии высшего образования усиливалась роль монастырей (вплоть до XIV в.). *Монастырские высшие школы* восходили к раннехристианской традиции. Вначале это были религиозно-педагогические общины. Главным предметом изучения была Библия. На основе библейских текстов учили грамматике, философии. Тексты совместно читали, затем переписывали и толковали. Глава школы именовался «толкователем». Обучались в такой школе около трех лет.

Византийское влияние на педагогическую мысль и просвещение

Византия оказала огромное культурное воздействие на государства Востока, Западной и Восточной Европы. Страна высокой образованности Византия для остального мира служила как бы мостом, соединившим Античность и Средневековье. После падения Константинополя в 1453 г. уче-

ные-беглецы привнесли на Запад не только сохранные сокровища античного мира, но и христианско-античную любовь к человеку и истине.

Действительно, образование и воспитание в Западной Европе невозможно осмыслить без учета византийского влияния. Византия передала через Италию (ее провинцию в V в.) традицию изучения античной литературы.

В XIII-XIV вв. важным звеном передачи византийского влияния сделались европейские университетские центры. Европа и Византия совместно вырабатывали гуманистическую концепцию человека, которая с XIV в. стала знаменем эпохи Возрождения. Антично-византийские традиции светского образования, независимости от диктата церковников дали мощный импульс эволюции школы и педагогической мысли Западной Европы. Труды византийских педагогов-философов пользовались популярностью в ученых кругах Западной Европы.

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

Византийские идеи о воспитании и обучении проникали в Западную Европу и через арабское посредничество.

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

Воздействие византийской образованности испытали Персия и Закавказье. Так, после закрытия в 529 г. Афинской Академии многие ее преподаватели перебрались ко двору персидского шаха Хосрова и организовали там дворцовую школу. В интеллектуальных кругах средневековой Армении были хорошо известны педагогические и религиозные труды Василия Кесарийского, Григория Назианского, Григория Нисского. В одном из монастырей Абхазии закончил свой жизненный путь Иоанн Златоуст.

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

Византийцы Кирилл (ок. 827-869) и Мефодий (ок. 815-885) создали славянскую письменность. В свое время они учились в Магнаврской школе. В 863 г. братья основали в Велиграде - столице Великоморавского княжества первое учебное заведение, где преподавание велось на славянском языке. Славянские первоучители впервые перевели с греческого языка на славянский богословские и школьные тексты. В Болгарии последовате-

ли Кирилла и Мефодия открыли школы, содержание и организация обучения которых восходили к византийской традиции.

Заботами Владимира и других князей в Киевской Руси после принятия православного христианства (988) возникали «школы учения книжного», где преподавались семь свободных искусств и применялись методы обучения, во многом созвучные антично-византийской традиции. Немало сделали для развития школьного дела в Киевской Руси Кирилл и Мефодий.

ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ В ЭПОХУ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Воспитание и обучение

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

Длительное время традиции варварского воспитания действовали на Севере Европы. Из саг XIII в. мы узнаем, что у скандинавов существовало только домашнее, семейное воспитание. Мальчики и девочки до 7-летнего возраста находились на попечении матери. Затем мальчики поступали под руководство отца и других мужчин семьи и рода. Программа воспитания мальчиков, подростков и юношей включала в обязательном порядке физические упражнения, которые одновременно готовили к крестьянскому труду (рыбака или хлебопашца) и профессии воина. Нордическая традиция не допускала профессию жрецов наподобие друидов. Вот почему умственное воспитание (варварское право, генеалогия родов, мифология, руническое письмо как магический феномен) давали старейшины семьи и рода. Идеалом воспитанности считали обладание общепризнанными физическими и интеллектуальными достоинствами: игра в шахматы, знание рун, работа по металлу, бег на лыжах, стрельба из лука, владение мечом и копьем, игра на арфе, знание поэзии.

Варварские традиции более всего проявлялись в семейно-домашнем воспитании, которым довольствовались абсолютное большинство населения Европы. При этом оно окрашивалось сословными чертами и особенностями. В наиболее организованном виде сословное семейно-домашнее воспитание было представлено в системе *ученичества и рыцарского воспитания*.

Ученичество являлось основной формой обучения в среде ремесленников и купеческой среде. Мастер обычно брал за определенную плату одного-двух учеников, которые становились для него даровыми работниками. Последнее обстоятельство подвигало мастера увеличивать срок обучения (в XIV-XV вв. оно длилось 8-10 лет). Во многих договорах об ученичестве обуславливалось, что мастер позволит ученику посещать в течение одного года или двух лет школу или сам выучит его грамоте. Завершив-

ший учебу становился подмастерьем и работал у мастера за плату пока не открывал собственное дело.

Светские феодалы, помимо школьного обучения, прибегали к иному пути формирования подрастающего поколения – рыцарскому воспитанию. В рыцарском воспитании были заложены идеи жертвенности, послушания и одновременно личной свободы, а также и элементы превосходства над остальными сословиями. В феодальной среде существовало презрительное отношение к книжной школьной традиции. Ей противопоставлялась программа «семи рыцарских добродетелей», в которую входили владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение стихов собственного сочинения, игра на музыкальном инструменте. Но прежде всего юношей обучали военному искусству.

Ближе к завершению службы оруженосца на первый план выдвигалось религиозное воспитание. В 21 год, как правило, происходило посвящение в рыцари. Юношу благословляли освященным мечом. Обряд предварялся испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость в турнирах, поединках и пирах.

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

Постепенно рыцарское сословие приходило в упадок. Утратилась традиция рыцарского воспитания, но не бесследно. Так, кодекс чести, идеи эстетического и физического развития рыцарства переступали узкосословную грань и питали идеалы гуманистической педагогики эпохи Возрождения.

После распада Римской империи в школьном деле вначале сосуществовали традиционные формы и сравнительно новые. Первые были представлены *школами грамматиков* и риториков, вторые – *церковными школами, ученичеством*, обучением феодальной знати.

Античные школы исчезли не сразу. Так, король Теодорих и его наследники (V в.), проводя курс на сближение остготской и итало-римской знати, материально поддерживали грамматиков и риториков. Во Франкском государстве при династии Меровингов (V-VII вв.) в Галлии, Аквитании, Бургундии действовали школы, кружки, где изучались латинские риторика и грамматика, римское право. При дворе собирались любители греко-римской литературы. По примеру римских императоров была основана дворцовая школа (*scola palatina*). Северо-франкская знать в конце VI в. Не только изъяснялась на латыни, но и писала на этом языке.

Однако к VII в. школы античного типа полностью исчезли. Произошло это в силу ряда причин: постоянные войны, отсутствие кадров преподавателей, конкуренция церковных учебных заведений, но главное – исчезновение античного общества, которое обслуживали эти школы.

Вновь организованные *церковные школы* стали преемниками античной традиции. Наиболее заметным ее проявлением была латынь (хотя и искаженная). Она стала языком образованной Средневековой Европы. Следы античности мы находим в программах семи свободных искусств, в методах средневековой школы.

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

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

Неграмотной была верхушка общества. Между тем потребность в грамотных чиновниках и священнослужителях возрастала.

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

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

Сам Карл в 30 лет сделался школяром. Спустя два года он освоил латинскую грамоту, начала астрономии, стал сведущ в риторике и литературе. Карл вдохнул новую жизнь в созданную при Меровингах дворцовую школу. Ей было дано громкое имя *академии*. Школа вела кочевой образ жизни, переезжая вместе с королевским двором. Но основной резиденцией оставалась столица империи Аахен. Учениками были дети императора, его приближенных и высших лиц церкви. В виде исключения академию могли посещать выходцы из более низких сословий. В академии получали элементарное образование, а также осваивали классическую латынь, теологию, труды римских авторов (Вергилий, Гораций, Цицерон, Сенека). Академия культивировала высокую по тогдашним меркам образованность.

Карл был одним из первых крупных политических деятелей Средневековой Европы, кто осознал роль школы как орудия государственности. Он всячески поощрял учреждение церковных школ. В специальных капитуляриях (787 и 789 гг.) церковным приходам и епископствам вменялось

в обязанность открывать школы для всех сословий, где учили бы «символу веры и молитвам». Это была, по сути, одна из первых в Европе попыток организовать обязательное и бесплатное элементарное обучение.

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

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

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

В малых школах один учитель (схоласт, дидаскол, магнискола) обучал всем предметам. По мере возрастания числа учащихся к нему присоединялся *кантор*, преподававший церковное пение. В больших школах кроме учителей за порядком надзирали *циркуторы*. Епископальные (кафедральные) школы до IX в. являлись церковными учебными заведениями основного типа.

Церковные школы были важным инструментом религиозного воспитания. В них изучали Библию, богословскую литературу. В школах повышенного типа, руководствуясь установками христианского аскетизма и благочестия, предпочитали изучать Сенеку, а не Цицерона, Катона, а не Эзопа или Вергилия и т.д. «Для вас достаточно священных поэтов. Нет основания загрязнять умы излишествами стихов Вергилия», – говорил Алкуин ученикам кафедральной школы в Туре (Франция).

По тем же причинам почти в полном пренебрежении было физическое воспитание. Учителя руководствовались христианским догматом «Тело – враг души».

Впрочем, нельзя говорить, что школа полностью забывала, что имеет дело с детьми. Порою устраивались «дни веселья», когда разрешались игры, борьба и прочее. Хотя формально каникул не существовало, дети могли отдохнуть от учебы во время многочисленных церковных праздников.

В школах царили жестокие наказания: лишение еды, карцер, избияния. До XI в. учеников били по щекам, губам, носу, ушам, спине, позже – по голому телу. В XIV-XV вв. розгу, палку и плеть сменил бич, причем

в XV в. бич стал вдвое длиннее, чем ранее. Наказания рассматривались как естественное и богоугодное дело. Так, Карл Великий в одном из своих капитуляриев требовал лишать нерадивых учеников пищи. Науку предлагалось вбивать кулаками. Характерно, например, что название популярного в те времена учебника по грамматике «Берегущая спину» как бы предупреждало нерадивых о неотвратимом физическом наказании.

Подавляющее число церковных школ ограничивалось рудиментарным образованием. Основными учебными книгами были *Абecedарий* и *Псалтирь*.

Абecedарием называлось пособие, написанное на латыни, которое напоминает современный букварь. Пособие приобщало учеников к основам христианской веры. Работа с учащимися по этому пособию сопровождалась устными наставлениями на родном языке. При изучении Абecedария происходило деление учащихся на тех, кто завершал обучение на элементарном уровне, и тех, кто продолжал учебу. Псалтирь (книгу псалмов) сначала заучивали наизусть, а потом (после усвоения алфавита) читали.

Затем учили письму. Писали на воощеных деревянных дощечках металлической заостренной палочкой (стило), т. е. так же, как в античную эпоху. Лишь избранные использовали дорогой пергамент (до VI в.), перья, чернильницы из рогов животных (чернила делали из сажи). Считать учили по пальцам рук и ног, с помощью определенных жестов. Например, прижатая к груди левая рука означала цифру 10 тысяч, скрещенные руки – 100 тысяч.

Церковные школы, в которых давалось повышенное образование, исчислялись единицами. Несколько таких школ, например, было в конце VIII в. в Англии, Ирландии и Шотландии. Ряд церковных школ превратился в крупные учебные центры. Так, в начале XII в. в Парижской богословской школе, по свидетельству современников (вероятно, несколько преувеличенному), обучались до 30 тысяч студентов, в том числе 20 будущих кардиналов и 50 будущих епископов.

Обучали в церковных школах повышенного образования по программе *семи свободных искусств*. Первые положения этой программы для средневековой Европы выработали философы-педагоги Марциан Капелла (410-427 гг.), Боэций, Кассиодор, Исидор (570-636 гг.), Алкуин. Их учебники по программе семи свободных искусств пользовались популярностью вплоть до XIV в.

Канон семи свободных искусств обычно включал следующие дисциплины: грамматику (с элементами литературы), диалектику (философию), риторику (включая историю), географию (с элементами геометрии), астрономию (с элементами физики), музыку, арифметику.

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

Универсальными методами обучения были заучивание и воспроизведение образцов. Бытовало убеждение, что усидчивость – наилучший способ овладения христианским школьным знанием. «Сколько напишут букв на пергаменте школяры, столько ударов они нанесут дьяволу», – таков был девиз школы.

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

В период с XII по XV в. школьное образование постепенно выходит за стены церквей и монастырей. В первую очередь это выразилось в появлении так называемых *городских школ* и *университетов*. Создание светских учебных заведений было тесно связано с ростом городов, укреплением социальных позиций горожан, нуждавшихся в близком их жизненным потребностям образовании. Такие учреждения зарождались в недрах церковного образования.

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

Происходило это по-разному, например, путем трансформации приходских школ. Так были основаны в Париже в конце XII в. малые школы. Преподавание вели светские лица под руководством каноника собора Нотр-Дама.

Эти учебные заведения просуществовали около 100 лет. В 1292 г. насчитывалось 12 таких школ, в том числе одна для девочек, в 1380 г. – 63 школы, включая 22 женских. В школах учились дети представителей высших сословий. К окончанию школы они приобретали умения читать, писать и считать, немного знали латинскую грамматику. Выпускник получал звание клирика, что в дальнейшем позволяло ему стать учителем или священнослужителем.

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

Первым городским школам пришлось преодолевать жесткий надзор церкви. Католическая церковь справедливо видела в этих учебных заведениях опасных конкурентов церковному образованию. Сначала городские школы находились под контролем церкви. Церковники урезали программы, утверждали кандидатуры учителей. Однако постепенно города избав-

лялись от подобной опеки, отвоевывали право определять программу, назначать преподавателей.

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

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

Происходила определенная дифференциация городских школ. Часть из них, например, школы счета, давали элементарное образование и готовили в *латинские (городские) школы*. Латинские школы и ряд других учебных заведений в свою очередь давали образование повышенного типа. К ним относились, например, возникшие в XIV-XV вв. во Франции *коллегии*. Это были светские учебные заведения, которые служили как бы связующим звеном между начальным и высшим образованием. До середины XV в. коллегиями пользовались дети малоимущих слоев населения. В дальнейшем они становятся заведениями для учебных занятий при университетах.

Важной вехой в развитии науки и образования стало создание *университетов*.

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

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

Сеть университетов довольно быстро расширялась. Если в XIII в. в Европе насчитывалось 19 университетов, то в следующем столетии к ним

добавились еще 25 (в Анжере, Орлеане, Пизе, Ферраре, Гейдельберге, Кельне, Вене, Праге, Кракове и других городах).

Рост университетского образования отвечал велению времени. Появление университета способствовало оживлению общественной жизни, торговли и увеличению доходов. Вот почему города охотно соглашались на открытие университетов. Известно, например, что власти опустошенной войной Флоренции открыли в 1348 г. университет, надеясь тем самым поправить дела.

Открытие университета оговаривалось определенными условиями. Порой городская община назначала конкретный минимум учащихся. Например, город Винченца (Северная Италия), учредив в 1261 г. университетский курс канонического права, согласился оплачивать труд профессора лишь при наличии у него не менее 20 студентов.

Церковь стремилась удержать университетское образование под своим влиянием. Ватикан являлся официальным покровителем многих университетов. Главным предметом в университетах было богословие. Преподавателями почти сплошь служили выходцы из представителей духовного звания. И тем не менее, университеты раннего Средневековья по программе, организации и методам обучения играли роль светской альтернативы церковному образованию.

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

Первые университеты были весьма мобильны. Если в окрестностях начинались чума, война и прочие беды, университет мог сняться с насиженного места и перебраться в другую страну или город. Студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества (*нации, коллегии*).

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

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

Факультеты присуждали ученые степени, факт приобретения которых оценивался в духе ученичества и рыцарского воспитания. Порой выпускников, подобно рыцарям, венчали громкими титулами, например, *граф права*. В ученой степени магистр нетрудно угадать звание, которое получал ученик ремесленника. Профессоры и студенты мыслили себя во взаимоотношениях мастеров и подмастерьев. Когда юноша 13-14 лет являлся в университет, ему надлежало записаться у профессора, который в дальнейшем считался за него в ответе. Студент занимался у профессора от 3 до 7 лет и, если учился успешно, получал степень *бакалавра*. Вначале она рассматривалась лишь как ступень к научной степени. Бакалавр посещал лекции других профессоров, помогал обучать вновь пришедших студентов, т.е. становился своеобразным подмастерьем. В итоге, подобно ремесленнику, он публично излагал (показывал) научную штудию, защищая ее перед уже получившими степень членами факультета. После успешной защиты бакалавр получал ученую степень (*магистра, доктора, лиценциата*).

Большинство первых университетов имели несколько факультетов. Содержание обучения определялось программой семи свободных искусств. Так, на факультете искусств в основном читали сочинения Аристотеля по логике, физике, этике, метафизике, которые были переведены в XII в. с арабского и греческого языков. Усиливалась специализация. Так, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии. Оксфордский – преподаванием канонического права, Орлеанский – гражданского права, университет в Монпелье (южная Франция) – медицины, университеты Испании отличались преподаванием математики и естественных наук, университеты Италии – преподаванием римского права.

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

угодно» (без жестко оговоренной темы). В этом случае нередко обсуждались животрепещущие научные и мировоззренческие проблемы. Участники диспутов вели себя весьма свободно, нередко прерывали оратора свистом и криками.

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

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

ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА НА СРЕДНЕВЕКОВОМ ВОСТОКЕ

Педагогическая мысль и образование на ближнем и среднем Востоке (VII-XVII вв.)

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

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

Эволюция культуры, образования, педагогической мысли исламского средневекового мира прошла ряд этапов. В раннюю эпоху (VII-X вв.) проблемы воспитания в исламском мире специально не рассматривались. Пер-

вые трактаты по воспитанию появляются в XI в. (Авиценна, Абу Хамид аль Газали и др.).

Время своеобразного восточного Ренессанса наступило в IX-XII вв. Вырос престиж знаний. Арабо-мусульманские ученые глубоко изучили философско-педагогическое наследие Античности. Выдвигались идеи гармоничного развития личности. Мыслители Востока пытались проникнуть в суть природы человека. Они стремились учесть социальные и биологические детерминанты воспитания. Особое значение придавалось общественной сущности человека. Главная цель воспитания виделась прежде всего в обретении высоких духовных и нравственных качеств.

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

Арабский мир высоко чтит ученого и философа *аль Фараби (870-950)*. Аль Фараби глубоко и оригинально рассматривал основные педагогические проблемы. Противник клерикализма, он утверждал, что лишь безумцы могут полагать, что высшее благо находится вне существующего мира. Цель воспитания, по Фараби, – подвести человека к этому благу через поощрение стремления совершать добрые дела. Осознать, что именно является добрым или злым, помогают знания.

В более чем ста пятидесяти трактатах другого выдающегося мыслителя Востока *аль Бируни (970-1048)* во множестве содержатся важные и плодотворные педагогические идеи: наглядности и системности, развития познавательных интересов и другое. Бируни утверждал, что главная цель воспитания – нравственное очищение от бесчеловечных обычаев, фанатизма, безрассудства, жажды властвовать.

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

Ибн Сина мечтал о всеобъемлющем воспитании и развитии, и прежде всего, средствами музыки, поэзии, философии. Такой путь виделся в организации совместной учебы воспитанников, внесении духа соперничества. Совместное обучение должно было проходить на разных уровнях в соответствии со способностями учеников. Фундаментом всякого образования Авиценна называл овладение чтением и письмом. Общее развитие должно было предшествовать предпрофессиональному и профессиональному обучению. Как только подросток овладевал грамотой, его следовало готовить к будущей профессии, например, учить составлять отчетность и иные до-

кументы. Затем надлежало вводить в собственно профессию: подросток должен был начать трудиться и зарабатывать деньги.

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

По исламской традиции, обучение начиналось в семье. Важной вехой такого обучения являлась церемония *бисмаллах*. По достижении возраста 4 года, 4 месяца и 4 дня ребенок должен был произнести молитвенное «бисмаллах» и несколько стихов из Корана.

Считалось, что ответственность за проступки детей лежит прежде всего на преподавателе. «Начало воспитания моих детей есть твое собственное воспитание», – писал один из родителей, обращаясь к учителю.

По средневековым восточным представлениям, между обучением и воспитанием существовала неразрывная взаимосвязь: без воспитанности знание что огонь без дров, без знания воспитанность – как дух без тела. В обучении и воспитании практиковали поощрения и наказания. Существовал, например, обычай, согласно которому, лучший ученик проезжал верхом по улицам, а товарищи осыпали его сладостями. Чаще, однако, использовали наказания.

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

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

Основное число учеников китаба составляли дети ремесленников, торговцев, состоятельных крестьян. Представители феодальной верхушки предпочитали нанимать домашних учителей. Тогда образование включало не только чтение, письмо и счет, но и рудименты арабской грамматики и литературы. Кроме того, изучали историю, правила этикета, занимались физическими и воинскими упражнениями (плавание, верховая езда, стрельба из лука и прочие).

Второй (высший) уровень образования учащиеся получали с помощью платных учителей или в специальных учебных заведениях. Занятия, как правило, проходили в мечетях (обычно с рассвета до полудня). В боль-

ших мечетях могли заниматься десятки ученических групп (кругов), и на занятия приходили сотни юношей. Преподаватель на занятиях сидел на ковре в кругу учеников.

Программа должна была способствовать тому, чтобы из молодого человека формировался благородный мусульманин. Предметы делились на два цикла: традиционные и рациональные (умопостигаемые). К первому циклу относились прежде всего религиозные дисциплины (толкование Корана, интерпретация преданий о жизни пророка Мухаммеда, мусульманское право, богословие). Сюда относились и арабская филология и риторика. Во второй цикл входили каллиграфия, логика, математика, астрономия, свод правил поведения, медицина и другие естественные науки (согласно философским концепциям Аристотелева направления).

Образование второго уровня можно было получить в просветительских кружках — *фикх* и *калам* — при мечетях. Изучались шариат (мусульманское право) и теология. Заметным событием в развитии просвещения стали *дома мудрости*, первые из которых появились в Багдаде при халифе Мамуне (786-833). В домах мудрости собирались и дискутировали крупные ученые. Здесь же сосредоточивались богатые хранилища рукописей.

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

Те, кто приобретал образование высшего уровня, получали и ученую степень — *изз*. Порой они имели свидетельства о такой степени от нескольких преподавателей.

Власти почти не вмешивались в дело высшего образования, впрочем, в ряде мест, например, Багдаде и Египте, они контролировали соблюдение канонов ортодоксального ислама.

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

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

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

Авторами учебников часто являлись выдающиеся мыслители Востока. Так, Бируни создал учебный трактат «Тафжим» («Вразумление началам звездочетства»). Это пособие по обучению математике, астрономии и географии. Ученик мог выбрать из нескольких вариантов ответов на поставленные вопросы тот, который считал правильным. Студенты, изучавшие медицину, пользовались энциклопедией, составленной ибн Рушдом. Настольными книгами в медресе и других высших учебных заведениях были трактаты Авиценны.

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

Идеи и практика воспитания и образования исламского мира во многом предвосхитили школьно-педагогические достижения Европы и нередко служили эталонами для Запада. Можно назвать в этой связи, например, идеи Кинди об интеллектуальном развитии, сенсуалистский подход Бируни к обучению и другое. Через арабов в Европу проник аристотелизм, ставший одним из стержней философско-педагогической мысли в Западной Европе в эпоху Средневековья.

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

Воспитание и обучение в средневековой Индии

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

Средневековые элементы культуры и образованности зародились после падения империи Гупта (V в.). При этом сохранилась кастовая система построения общества, что ограничивало доступ к образованию определенным группам населения. Больше того, даже среди трех высших каст нарастало неравенство в отношении получения образования. Главенствующее положение занимали брахманы, чьи дети готовились занять должности священнослужителей. В то же время усиливалась практическая направленность обучения представителей двух других высших каст.

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

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

Эта система пришла в упадок в XI-XII вв., когда значительная часть Индии оказалась под властью вторгнувшихся на ее территорию мусульман. Многие хранилища рукописей были преданы огню. Мусульманские владыки чинили препятствия развитию культуры и образования среди коренного населения. Лишь много позже появились властители, которые стали благосклонно относиться к обучению лиц немусульманского происхождения.

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

Мусульманская педагогическая концепция носила заметный интеллектуалистский характер. Считалось, что вершины воспитанности достигает человек, который активно использует знания («истинные идеи»). Усвоению истинных идей мешают два препятствия: неточность слов и неясность мысли. В процессе воспитания и обучения предлагалось находить точные слова и мысли для выражения истинных идей.

Система мусульманского образования в средневековой Индии во многом была сходна с той, которая существовала во всем Исламском мире. Вместе с тем, она имела свои особенности.

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

Существовали четыре типа мусульманских школ начального и повышенного начального образования. *школы корана* (занятия чтением Святой

книги, без уроков письма и счета); *персидские школы* (занятия счетом, чтением и письмом на персидском языке на образцах поэзии Саади, Хафиза и др.); *школы персидского языка и Корана* (сочетание программ принятых в школах двух первых типов); арабские школы для взрослых (занятия чтением и толкованием Корана, литературное образование в духе персидской традиции).

Высшее образование мусульмане могли получать в медресе и монастырских учебных заведениях – *даргабах*. К числу наиболее крупных заведений можно отнести даргаб в Дели.

Обучение в медресе шло на персидском языке. Студенты-мусульмане в обязательном порядке изучали и арабский язык. В программу входили грамматика, риторика, логика, метафизика, теология, литература, юриспруденция. Обучение было по преимуществу устным. Однако, постепенно учебная литература, которой пользовались студенты, становилась все более многообразной.

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

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

Аллами выступал против деспотического домашнего воспитания, а также против религиозного фанатизма, сословности в обучении. Источником человеческих пороков он считал дурное воспитание. Правоверный мусульманин, Аллами признавал, впрочем, божественную предопределенность жизни и характера человека.

Реформами императора Акбара планировалось ввести в обязательные учебные планы светские науки: арифметику, алгебру, геометрию, медицину, агрономию, основы управления, астрономию. Был составлен широкий список предметов, которые рекомендовалось изучать. Подобные новшества отражали стремления приблизить школу к практическим потребностям своего времени. Вот как об этом говорил Акбар: «Никто не должен пренебрегать требованиями дня».

При дворце Акбара была создана школа для девочек, где изучались гуманитарные науки и персидский язык.

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

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

Воспитание и школа в средневековом Китае

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

При династии Цян (II в. до н. э.) была упрощена и унифицирована иероглифическая письменность, что заметно упростило обучение грамоте. Была создана централизованная система образования из правительственных (казенных) школ (*Гуань сюэ*) и частных школ (*Сы сюэ*). Эта типология учебных заведений просуществовала до начала XX в.

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

В эпоху Хань официальной идеологией воспитания и образования становится конфуцианство. Классические конфуцианские трактаты – главный предмет изучения в школах. Полный учебный курс усвоения конфуцианских канонов был рассчитан на 10 лет. Окончивший курс мог сдавать экзамены на ученую степень, которая позволяла занять место в государственном аппарате.

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

На исходе «золотого века» китайского Средневековья все заметнее стал проявляться разрыв между системой образования и практическими потребностями общества. Некоторые ученые пытались исправить положение. К их числу принадлежал Ван Аньши (1019-1086). Начатая им реформа, однако, не принесла успеха.

Средством преодоления застоя в образовании многие мыслители считали корректировку конфуцианства как идейной основы теории и практики воспитания. Они утверждали, что конфуцианство превратилось в догму и

схоластику. В этой ревизии особая заслуга принадлежала философу и педагогу *Чжу Си* (1130-1200). Чжу Си трактовал жизнь как победу человеческого разума и любви. В конечном счете, обосновывались идеи безусловного подчинения младших старшим, детей – родителям, подчиненных – начальнику, что вполне укладывалось в требования, которые средневековое китайское общество предъявляло подрастающему поколению.

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

Важный этап в истории средневекового образования в Китае приходится на время правления династии Мин (1368-1644). В этот период возникли предпосылки для организации всеобщего начального обучения за счет увеличения сети учебных заведений элементарного образования. В Пекине и Нанкине были созданы специализированные высшие учебные заведения для подготовки кадров высшей администрации. Продолжались реформы государственных экзаменов. Последние были еще больше усложнены и регламентированы. Экзаменуемым, например, вменялось писать в установленном стиле, отступать от которого было нельзя. Требовалось, чтобы сочинение состояло из восьми разделов со строго ограниченным числом иероглифов (не менее 300 и не более 700). Темой сочинения могли быть лишь события, которые имели место после 220 г.

В последний отрезок средневековой истории при маньчжурской династии Цин (1644-1911) Китайская школа не претерпела никаких серьезных перемен. Китай будто спал, охваченный летаргическим сном. Воспитание и обучение по-прежнему определялись неоконфуцианской идеологией. На ее основе, например, были составлены правила морального поведения, популяризировали которые специальные лица – *беседчики*. Ценные и оригинальные идеи педагогов, например, *Хуан Цзунси* (1610-1695), которого называют «китайским Руссо», оказались невостребованными и не повлияли на практику воспитания и обучения.

Содержание образования носило сугубо гуманитарный характер. Учащиеся фактически не получали никаких сведений о соседних и дальних странах. Им внушалась мысль, что «Китай есть весь мир». Многовековая изоляция от остального мира содействовала созданию мифа о самостоятельности и превосходстве китайской цивилизации.

Школьная система и государственные экзамены сохранялись в традиционном виде.

Обучение мальчиков грамоте начиналось с 6-7-летнего возраста и проходило в государственных школах за небольшую плату. Длилось обучение 7-8 лет. Девочки получали лишь домашнее воспитание. Состоятельные родители нанимали домашних учителей или отдавали детей в частную школу.

Придя впервые в школу, мальчик кланялся изображению Конфуция, придавал к ногам учителя и получал иное – школьное – имя. Понятие учебного года отсутствовало, так как прием в школу происходил в любое время года. Учились весь календарный год за вычетом праздников и новогодних каникул, с 7 ч утра до 18 ч вечера с перерывом на 2-часовой обед. Символ власти учителя – бамбуковая трость – красовалась на видном месте и ее то и дело пускали в ход. Каждый учился в собственном ритме. Главным методом было мнемоническое обучение. Отвечая урок, ученик поворачивался спиной к тексту и старался воспроизвести его по памяти. Отсюда, кстати, произошло название китайского иероглифа, которое одновременно означает «повернуться спиной» и «учить наизусть».

Сдав экзамен в начальной школе, учащиеся могли продолжить образование на следующей ступени. Обучение здесь длилось 5-6 лет. В программу входили философия, литература, история, стилистика. В качестве учебных пособий использовались два конфуцианских трактата: «Четверокнижие» и «Пятикнижие». Программа естественнонаучного образования фактически отсутствовала. Преподавались лишь начала арифметики. Учащиеся регулярно сдавали экзамены (месячные, семестровые, годовые). По окончании школы 18-19-летние юноши могли готовиться к сдаче государственных экзаменов.

Процедура экзаменов была громоздкой и утомительной. Она просуществовала вплоть до 1905 г. Экзаменуемых запирали, предварительно обыскав, в одиночные кельи, где они писали сочинение на заданную тему в соответствии с принятыми канонами. Экзамены состояли из трех последовательных этапов. Первый – уездные экзамены. Неудачники обычно становились школьными учителями. Успешно сдавшие экзамены удастанвались первой учевой степени Сючай (дословно – «расцветающее дарование»). Они могли занимать должности уездных чиновников и получали право на прохождение следующего этапа – провинциальных экзаменов.

Подобные испытания организовывались раз в три года в Пекине, Нанкине и главных городах провинций. Экзамены контролировали столичные и крупные провинциальные чиновники. Успешно сдавшие экзамены получали ученую степень *Цзюйжэнь* (буквально – «представительный человек») и крупные административные должности в масштабе провинции. Им предоставлялась возможность испытать себя на столичных экзаменах.

Столичные экзамены – апофеоз испытаний – проводились с интервалом в три года. Экзаменационную комиссию возглавлял генеральный экзаменатор, которому помогали многочисленные инспектора и контролеры. На третьем экзамене присутствовал император. Успеха добивались немно-

гие претенденты. Третью ученую степень Цзиньши (буквально – «прогрессирующий ученый») получал только каждый третий из экзаменовавшихся. Три сотни счастливых (обычное число выдержавших экзамены) могли рассчитывать на блестящую бюрократическую карьеру.

Государственные экзамены, таким образом, по сути, подменяли функции школы, которая была лишь начальной стадией многолетней и многоступенчатой процедуры обучения и самообразования. Классический образ студента – это образ фанатика, который настойчиво погружается в мир знаний. Экзамены отнюдь не способствовали выявлению талантов. В истории Китая есть немало примеров, когда известные ученые так и не сумели преодолеть бастионы восьмичленных экзаменационных сочинений. Для успешной сдачи экзамена вовсе не требовались творческие способности. Как говорили в Китае, «чтобы выдержать экзамен, нужно обладать резвостью скакуна, упрямством осла, неразборчивостью вши, выносливостью верблюда».

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РЕФОРМАЦИИ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ

Гуманисты заново открыли, как много в культуре и образовании сделали античные народы Греции и Рима. Стремясь подражать этим народам, они и называли свое время «Возрождением», т.е. восстановлением античной традиции. В греко-римской культуре теперь находили отражение лучшего, что есть в человеке и природе. Гуманистов привлекали свобода, выразительность и красота классической литературы. В классическом наследии стремились черпать то, чтобы было утеряно, – традицию воспитания физически и эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия.

Свои идеи педагоги-гуманисты отыскивали не только в классическом наследии. Они взяли много от рыцарского воспитания, когда стремились к физическому совершенству человека. Отвечая на потребности времени, педагоги-гуманисты имели в виду формирование общественно полезной личности. В результате педагогическая триада Возрождения (классическое образование, интенсивное физическое развитие, гражданское воспитание) базировалась на трех основных слагаемых: античности, средневековье и идеях – предвестниках нового общества.

Деятели эпохи Возрождения обогатили программу классического образования, дополнив ее изучением древнегреческого языка и возродив правильный латинский язык. Смысл этих нововведений состоял в стремлении извлекать из античной литературы воспитательно-дидактическое содержание: идеи государственного устройства – у Аристотеля, уроки военного искусства – у Цезаря, агрономические познания – у Вергилия и прочее. Если средневековая школьная традиция почитала прежде всего философию Аристотеля, то теперь на первое место выходят идеи Платона.

Колыбелью европейского Возрождения оказалась Италия. Борьба итальянских городов за независимость, пробуждение чувства причастности к единому этносу породили духовное движение, которое выдвинуло идеи *гражданского воспитания*. Речь шла о формировании члена общества, чуждого христианскому аскетизму, развитого телесно и духовно, воспитанного в труде.

Итальянские гуманисты полагали, что наилучший путь воспитания – освоение классической греко-римской культуры. В качестве образца педагогических идей рассматривались идеи Квинтилиана. К этим идеалам, об-

ратились, например, в 20-е гг. XV в. *Витторино де Фельтре* и *Батиста Гуарини*.

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

Юные солжарии свободны от таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство. В Городе Солнца заботятся об улучшении «породы людей», так как убеждены, что это – основа общественного блага. Здесь поощряют занятия наукой, изучение истории и народных обычаев. Солжариям прививают любовь к искусству, к прекрасному, к естественной красоте человека. Благодаря правильному воспитанию жители отличаются отменным здоровьем и привлекательностью. Глава государства – наиболее образованный гражданин.

Девочки и мальчики учатся вместе. Им преподают чтение, письмо, математику, историю, географию и естествознание. С детьми занимаются также гимнастикой, бегом, метанием диска, играми. Их обучают ремеслам. До семи лет дети изучают родной язык, выполняют физические упражнения, в период с 7 до 10 лет к этому добавляется изучение естественных наук, с 10 лет они начинают овладевать математикой, медициной и прочими науками. Обучение предлагалось оживлять с помощью наглядности: городские стены разрисованы «превосходнейшей живописью, в удивительно стройной последовательности отражающей все науки... Дети без труда и как бы играя, знакомятся со всеми науками наглядным путем до достижения десятилетнего возраста». Широко применяется принцип соревновательности. Преуспевающие в науке и ремеслах пользуются большим почетом. Учебником служит пособие «Мудрость», где коротко и доступно излагаются все науки.

Солжарии воспитаны в духе религии «как закона природы». Их Бог – Солнце, природа. Каждый вправе выбирать любую конфессию.

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

Идеи Возрождения из Италии проникают в соседнюю Францию. Парижский университет становится важным очагом идей гуманизма эпохи Возрождения. Отсюда эти идеи распространились на Центральную и Северную Европу. Среди представителей французского Возрождения, повлиявших на развитие педагогической мысли и школьной практики, выделя-

ются *Гюйом Бюде* (1468-1540), *Пьер Рамус* (1515-1572), *Франсуа Рабле* (1494-1553) и *Мишель Монтень* (1533-1592).

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

Гаргантюа – герой одноименного романа Рабле, забывает как ненужный хлам все, чему его учили богословы. Воспитатель печется о том, чтобы сделать из Гаргантюа физически сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека. Чтение дает пищу для поучительных бесед. Гаргантюа изучает латынь, арифметику, геометрию, астрономию, музыку. Освоение наук происходит в игровой форме, например, счету Гаргантюа учится, играя в карты. Умственные занятия чередуются с играми, физическими упражнениями на воздухе, гимнастикой. Он занимается верховой ездой, фехтует, борется, плавает, поднимает тяжести. С воспитанником ведутся беседы, которые помогают ему узнать подлинную жизнь: о хлебе, вине, воде, соли и т.д. Вечерами Гаргантюа рассматривает звездное небо. В дождливые дни – вилит дрова, молотит хлеб, посещает ремесленников и купцов, слушает ученых мужей. Порой целые дни проводит на лоне природы.

Мишель Монтень в своем основном труде «Опыты» рассматривает человека как наивысшую ценность. Он верит в неисчерпаемые человеческие возможности и с большой долей скепсиса относится к божественному провидению. По меткому замечанию французского историка педагогики Ж.Шампо, Монтень «предпочитает снять перед Богом шляпу, но не становиться на колени». Монтень видит в ребенке не уменьшенную копию взрослого, как это считалось в средневековой педагогике, а особое природное индивидуальное существо. Ребенок от рождения обладает первозданной чистотой, которую в дальнейшем «разъедает» общество. По суждениям Монтеня, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развиг способность к критическим суждениям. Подвергая резкой критике средневековую школу, ученый образно писал, что это «настоящая тюрьма», откуда слышны крики терзаемых детей и опьяненных гневом учителей. Зло и метко осуждал Монтень гипертрофированное словесное обучение («трубят в уши, будто воду льют»). По убеждению Монтеня, традиционное обучение приносит мало пользы: «большая часть наук, которыми мы занимаемся, не приложимы к делу».

Размышляя, какими должны быть воспитание и обучение, Монтень совствовал, чтобы «больше говорил ученик и больше слушал учитель». Необходимо воспитать у учащихся привычку исследовать окружающий мир, чтобы они «все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авто-

ритету». Монтень предостерегал от тщетных попыток давать молодому человеку энциклопедическое образование («нельзя обучать многому»). Полезно устанавливать разнообразные связи учащихся с окружающим миром – со знатоками наук, с умными и благожелательными друзьями. В процессе обучения следует знакомить детей с духовными ценностями, которые прежде всего заключены в античном наследии.

Из Италии и Франции педагогическое движение гуманистов Возрождения перекинулось в остальные страны Европы. Среди представителей этого движения такие крупные деятели как *Эразм Роттердамский* (1467-1536), *Томас Мор* (1478-1533), *Хуан Луис Вивес* (1492-1540), *Иоганн Весель* (1420-1489), *Рудольф Агрикола* (1445-1485), *Иоганн Рейхлин* (1455-1522), *Ульрих фон Гуттен* (1488-1523) и другие.

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

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

Вивес полагал необходимым гибко относиться к педагогической античной традиции. Он отвергал сосредоточенность университетского философского образования на аристотелизме и противился слепому подражанию педагогическим установкам Квинтилиана. Вместе с тем Вивес считал весьма эффективной сократовскую методику обучения путем бесед.

Главный педагогический труд Вивеса – «О порче нравов». В этом и других сочинениях («О преподавании наук», «Воспитание христианской женщины») Вивес рассматривал различия между домашним и школьным воспитанием, проблемы нравственного воспитания, ряд дидактических проблем. Школьное обучение ставилось на первый план, по сравнению с домашним воспитанием. Осуждались антигуманность, схоластичность и фразерство средневекового воспитания и обучения. В отношении ребенка предлагалось сочетать «кротость» и «строгость» с преобладанием гуманного подхода. Воспитание не мыслилось без учета природных психофизиологических особенностей детей. Осуждалось, как предрассудок, положение о вреде образования для женщин. Организация процесса обучения увязывалась с необходимостью проникновения в закономерности познания.

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

В основном педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей» и других трудах по воспитанию («О благовоспитанности детей», «Беседы», «Метод обучения», «Способ писать письма») Эразм заявил о необходимости сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов, выдвинул принцип активности воспитанника (врожденные способности могут быть реализованы лишь через напряженный труд).

Эразм писал, что к воспитанию следует приступать с первых лет жизни ребенка. «Воспитание начинается с колыбели в привлекательном виде для приобщения ребенка к добродетелям и знанию». «Насаждать образование, особенно изучение языков», целесообразно с раннего возраста. Программа обучения должна быть такой, чтобы не слишком обременять учащихся, поскольку в противном случае у них пропадает желание учиться.

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

Определенным шагом вперед были взгляды Эразма на женское образование. Он считал, что программа женского и мужского образования должна быть одинаковой, но вместе с тем женщинам целесообразно давать по преимуществу классическое языковое образование и в очень малом объеме естественнонаучные знания.

Среди тех, кто заслужил память благодарного человечества, можно назвать английского мыслителя *Томаса Мора*.

В центре своей утопической теории ученый ставил человека, который имеет право на всестороннее гармоническое развитие. Мор снискал славу как ученый, гуманист, поэт, исключительно честный человек. Лордом-канцлером т. Мор, был казнен, отказавшись пойти против своих религиозных и политических принципов.

В своей «Утопии» Т. Мор описывал идеальное общество и говорил об идеалах воспитания и обучения. Цель социальных учреждений в таком обществе заключалась в том, чтобы каждый мог развивать «свои духовные силы», заниматься «изучением наук и искусств». В деятельности человека выделены общественные и личные стороны, которые проявляются в любви к труду, скромности, в добродетельности, отзывчивости.

Человек, по Мору, «рожден для счастья, никто не может быть настолько глуп, чтобы не чувствовать стремления к удовольствию». В этих суждениях заключен протест против педагогического религиозного аскетизма.

Т. Мор строил нравственное воспитание на началах религии (священники должны «наставлять в нравах»). Правоверный католик, он, однако,

был далек от религиозного фанатизма. В придуманном им государстве царит свобода вероисповедания.

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

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

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

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

Мужчины и женщины Утопии равны в образовании, ибо «природа одинаково благоволит ко всем». Томас Мор видел во всеобщем образовании несокрушимость общества. В Утопии такое образование осуществляется в форме ученичества и посредством государственных школ. Противник схоластической системы обучения, Т. Мор подчеркивал, что школьное образование должно опираться на опытные знания.

Особое внимание Мор уделил проблеме женского образования. Он ценил в женщине ученость в сочетании с присущими этой половине человечества добродетелями. «Когда существо женского пола соединяет хотя бы небольшие знания со многими похвальными добродетелями, тогда я ставлю ее выше сокровищ Креза и красоты Елены... Разница пола в смысле учености значения не имеет, так как при наступлении жатвы совершенно безразлично, посеяны зерна рукой мужчины или женщины. И мужчины, и женщины одинаково способны к тем занятиям, которые совершенствуют и оплодотворяют разум, подобно почве, на которой посеяны семена мудрости».

Между идеалами Возрождения и реальными условиями европейского воспитания и образования существовало громадное противоречие. Безусловно, идеи Возрождения (природосообразность воспитания, демократизация системы обучения, обогащение содержания образования и воспитания и прочие) оказали благотворное воздействие на развитие школы и педагогики. Вместе с тем они не могли быть реализованы достаточно полно. Нередко эти идеи носили утопический характер. Ряд педагогических идей был попросту выхолощен. Именно это произошло при распространении в первой половине XVI в. так называемого *филологического образования*.

Трактовка его как программы духовного, общественного и физического становления личности сузилась до частичного знакомства с классической литературой, изучения латинской грамматики, формирования навыков изощренного красноречия.

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

По сути, однако, идеи Возрождения и Реформации трактовались иезуитами с консервативных позиций. Они переиначивались для воспитания увертливых, беспринципных, сильных телом и духом служителей католической церкви.

ШКОЛА В XV — НАЧАЛЕ XVII в.

Развитие западноевропейской школы в XV – первой трети XVII в. тесно связано с происходившими социальными, экономическими, политическими и педагогическими процессами в обществе. Феодальные отношения прошли за этот период путь от безраздельного господства и расцвета до застоя и упадка. Рождалось индустриальное общество, которому требовались иные учебные заведения.

Учебные заведения рассматриваемого периода можно разделить на три основные типа – элементарного образования, повышенного общего и высшего образования.

Школы элементарного (начального) обучения оказались одной из арен борьбы нового со старым. Особенно была заметна конкуренция между католическими и протестантскими учебными заведениями.

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

Программа протестантских начальных школ чаще всего ограничивалась чтением Катехизиса. Порой в нее включали еще письмо и церковное пение. К воскресному дню обучения был добавлен еще один день.

Протестанты создавали *нижние городские школы*; использовали прежние учебные заведения элементарного образования, например, народные

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

Римская католическая церковь уступала протестантам в организации элементарного обучения. Чтобы выправить положение, Тридентский вселенский собор принял «Катехизис собора» (автор документа – кардинал К.Бартоломеи). В этом документе предлагалось повсеместно открыть католические воскресные школы для низовых слоев населения и начальные учебные заведения для знати.

В католических приходских воскресных школах обучали чтению Библии. Этим же занимался ряд католических конгрегаций: пиаристы, лазариты, урсулины, елизаветянки, создававшие «школы для бедных», «благочестивые школы» и прочие.

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

На протяжении XV – середины XVII в. место священника-учителя в начальной школе постепенно занимает специальный преподаватель. Положение профессионального учителя меняется. Он живет на «школьные деньги» и на плату натурой от общины и прихожан. С конца XVI в. распространился принцип оплаты труда учителя общиной. Это свидетельствовало об усилении независимости школы от церкви, хотя назначение учителя по-прежнему согласовывалось со служителями культа.

Профессиональный уровень учителей, особенно в школах для малоимущих, был весьма низким. Учителями часто становились неудачники, случайные люди: бывшие школяры, ремесленники, солдаты и прочие. Многие из них были неучами.

В школах не было и намека на физическое воспитание. На детей постоянно сыпались удары. Секли всех без исключения. Из дневника воспитателя малолетнего французского короля Людовика XIII можно, например,

узнать, что юный монарх 15 мая 1610 г. был коронован, а 17 сентября того же года «довольно жестоко высечен» наставником.

В школах элементарного обучения царило словесное мнемоническое обучение. Тем не менее, наметился известный прогресс в формах и методах преподавания и учения. В XVI в. в преподавании родному языку отказываются от автоматического запоминания отдельных слов и обучают по звукам и буквам. Появляется школьная доска. В XVII в. повсюду вместо угля пишут перьями. В середине XV в. в обучении счету переходят от римских цифр к арабским. Наряду с абакой в XVII в. появляются кубики и жетоны, применявшиеся в дальнейшем вплоть до конца XVIII в.

Учебных пособий, приспособленных для детей, фактически не существовало вплоть до XVI в. Затем появляются особые учебники для школьников, например, упомянутые выше «малые Катехизисы». Они были доступнее и меньше по объему, чем те, которыми пользовались учителя.

Распространение элементарного образования шло медленно и трудно. Большой урон образованию народа причиняли войны. Во время 30-летней войны (1618–1648) исчезали школы, гибли учителя.

Элементарное образование можно было получить, прежде всего, в городах. В сельской местности царило невежество. Полное начальное образование было доступно лишь верхушке общества. Масштабы и качество элементарного обучения в Западной Европе в первые десятилетия XVII в. были столь удручающими, что французский ученый Ш.Летурно, оценивая их, пишет: «Если Европа не оглупела окончательно, то только потому, что вследствие малого числа особенно низших школ масса населения вовсе не училась и жила в относительно здоровом невежестве».

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

Городские (латинские) школы возникали как ответ на развитие торгово-промышленной европейской цивилизации. В XV в. городские школы были во всех крупных городах Западной Европы. В XVI–XVII вв. их сеть продолжала расти. Городские школы носили более светский характер, по сравнению с прежними учебными заведениями. Эта перемена коснулась организации и программ. Постепенно городские школы вышли из-под церковного управления и подчинялись местным и общегосударственным властям. Церковь, впрочем, оставила за собой особое влияние. Это выражалось, прежде всего, в школьном воспитании, которое было построено на религиозных основах. Главами, преподавателями школ зачастую были служители церкви.

В Центральной Европе особую роль в учреждении и реформировании городских школ сыграли педагоги Реформации. Одним из первых шагов явилось учреждение М. Лютером в Эйслебене низшей и высшей латинских

школ (1527). Спустя два десятилетия в Германии появилось еще шестьдесят протестантских городских школ.

В обычной городской школе господствовали вербальность и заучивание. Обратимся к свидетельству руководителя городских школ в Базеле Томаса Платтера. Ежевечерне ученики выучивали два латинских слова; по субботам – повторяли по памяти выученное за неделю. В старших классах в ходу были монологи, диалоги, диспуты на латыни, занятия могли проходить и в виде лекций. Состав классов формировали по уровню подготовки, поэтому юные школяры нередко учились рядом со взрослыми молодыми людьми.

В городских школах были распространены театральные представления (мистерии), которые содействовали расширению культуры, эстетическому развитию учащихся. В качестве литературного материала использовались классические тексты (Плавта, Теренция и других) и сочинения национальных писателей.

Кроме городских школ, в Центральной и Западной Европе были созданы другие учебные заведения повышенного общего образования: гимназии, грамматические и публичные школы, коллежи, школы иеронимитов, дворянские (дворцовые) школы, школы иезуитов.

Первые гимназии появились в Германии. «Отцом» этих учебных заведений был Ф. Меланхтон. В «Саксонском учебном плане» предусматривалась третья ступень обучения, которая вместе с низшей и старшей городскими школами становилась гимназией. На третьей ступени предлагалось обучать наиболее способных учащихся. Программа на этой ступени расширялась: при изучении римской литературы прибавляли сочинения Цицерона, Вергилия, Овидия. Учащиеся должны были сами упражняться в сочинительстве латинских виршей. Вместо латинской грамматики планировалось преподавание диалектики и риторики. В стенах гимназии узаконяли обязательное общение лишь на латыни. Меланхтон отрицательно относился к изучению в гимназии немецкого языка.

В 20-х гг. XVI в. многие немецкие городские школы были преобразованы в гимназии. Альфой и омегой обучения являлись классические языки и литература. В гимназию стекались сотни учеников. В 1578 г., например, здесь обучалось до трех тысяч учащихся. Помимо использования новых программ, в гимназии прибегали к оригинальным методическим приемам. Так, в ходу были персональные словари по древним языкам.

Гимназиями был представлен едва ли не лучший тип тогдашнего общего образования. В этих учебных заведениях вульгарная латынь уступила место классическому латинскому языку, формальная риторика – литературе, средневековая диалектика – математике. Было возрождено обучение древнегреческому языку, часто преподавали древнееврейский язык.

На фоне царившей суровой, палочной педагогики приемы воспитания в некоторых гимназиях выглядели свежо и ново. Так, в гимназии в Гей-

дельберге (Силезия), которой руководил *Фридланд Троцендорф* (1490–1556), существовало подобие ученического самоуправления. Ученики жили «республикой», избирая «сенат», «консулов», «трибунов», «цензоров». Каждый класс назначал «квестора», который помогал поддерживать дисциплину, и «эфора», ведавшего раздачей еды в трапезной. Глава гимназии носил титул «несменяемого диктатора». Провинившиеся гимназисты несли ответ перед представителями «республики».

Английские грамматические школы и их разновидность – *публичные школы* – относились к тому же типу учебных заведений, что и городские школы и гимназии. Школы учреждались на частные пожертвования или королевские субсидии. В них проходили обучение дети состоятельных родителей, способных вносить высокую плату.

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

Коллежи появились во Франции в середине XV в. Идея этих учреждений берет начало с постоянных дворов для неимущих школяров и стипендиатов. Первые коллежи возникли при Сорбонне и Наваррском университете. Статусом 1452 г. ученикам коллежа вменялось публично экзаменоваться на факультетах университетов. В XVI в. коллежи были платными и бесплатными пансионами и экстернатами. Ученики изучали частично или полностью курс соответствующего факультета. Постепенно коллежи отпочковывались в самостоятельные учебные заведения повышенного общего образования.

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

В коллеже особое внимание уделялось изучению латинской литературы и латинского языка. Ученики дважды в месяц писали сочинения на латыни. Во время каникул они должны были готовиться к очередным конкурсным сочинениям по классической литературе. Религиозное обучение осуществлялось вне стен учебного заведения. Учащиеся освобождались по средам и воскресеньям от занятий для отправления религиозных обрядов.

Школы иеронимитов (братьев общей жизни) учреждались религиозными общинами того же названия. К середине XVI в. в Германии, Нидерландах, Франции и ряде других стран насчитывалось до 150 школ иеронимитов. Среди выпускников школ были известные представители Возрождения, в частности, Эразм Роттердамский, Якоб Вимпфелинг, И. Сапидус и другие. Школы возглавляли крупные педагоги-гуманисты. Так, широкой популярностью пользовалась просуществовавшая десять лет (1483–1493) и

насчитывавшая в лучшие годы до двух тысяч учеников школа Сен-Лебиен в Девентере (Нидерланды), которой руководил А. Гегнус. В школах обучались дети всех сословий. Неимущие могли рассчитывать на бесплатное обучение.

Педагогическая атмосфера в школах иеронимитов во многом была пропитана идеей научить совместно работать и уважать труд. Школы были рассчитаны на 6-8 лет обучения. Программа была похожа на программы городских школ и гимназий. Религиозное обучение сочеталось с преподаванием классических языков и литературы, а также ряда светских наук. Так, в школе Сен-Лебиен изучали латынь, древнегреческий язык, основы математики и юриспруденции, логику, риторику, этику, философию. Содержание учебных дисциплин со временем менялось. Например, до 1480 г. в школах иеронимитов не изучали произведения классических античных авторов. Но на протяжении 1480-1525 гг. предметом изучения сделалась классическая латынь, в программу ввели произведения Плавта, Теренция, Цицерона, Вергилия, Горация, Сенеки, Саллюстия, Плиния, Ювенала, Марциала.

Особое место в системе западноевропейского школьного образования XV – начала XVII в. занимали традиционные учебные заведения для дворянства – дворцовые школы. Подобные учреждения получили распространение в небольших государствах Германии и Италии: в Мейссене, Вероне, Падуе, Венеции, Флоренции. Дворцовые школы своеобразно ответили на новые веяния в педагогической теории и практике. В них причудливо сочетались враждебность к новой образованности и следование идеям Возрождения. Обыкновенно учащиеся дворцовых школ готовили к деятельности на государственном, военном и церковном поприщах. Программа была несколько объемнее гимназической и приближалась к университетской. Лучшие дворцовые школы (например, в Мантуе под руководством В. де Фельтре) обращали особое внимание на умственное и физическое развитие воспитанников, в результате чего были объединены лучшие традиции рыцарского воспитания и новые идеи гуманистического образования.

В. де Фельтре был приглашен в Мантую для воспитания детей герцога Гонзаго. В числе воспитанников оказалось до 80 отпрысков знати и представителей высших сословий Мантуи. Так появилось учебно-воспитательное учреждение Дом счастья. По суждению В. де Фельтре, воспитание должно было содействовать гармоническому развитию «тела, ума и сердца». В школе дети постоянно и много упражнялись физически: занимались верховой ездой, спортивной борьбой, фехтованием, стрельбой из лука, бегом, плаванием; проводились военизированные игры. Наставники следили за соблюдением воспитанниками правил личной гигиены, умеренности в еде. Девизом умственного образования были слова В. де Фельтре: «Я хочу научить учеников мыслить, а не болтать вздор». Основой учебной программы являлись классические языки и литература. Предпочтение

отдавали чтению и комментированию поэм Гомера, произведений Демосфена, Вергилия, Цицерона. Кроме того, изучались математика, логика, живопись, музыка, правила этикета, осваивалось искусство танца.

Педагогическим новшеством было совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек. Важное место занимало нравственное воспитание, окрашенное христианской религией (Витторино де Фельтре лично преподавал религию). Руководитель Дома счастья избегал телесных наказаний («в одной любви заключается радость и достоинство учителя»). Особое значение придавалось пробуждению у учеников стремления к самосовершенствованию («умственному честолюбию»).

Прочные позиции в сфере повышенного образования заняли в XVI–XVII вв. *школы иезуитов*. Орден иезуитов стремился взять на себя воспитание господствующих классов и тем самым захватить влияние на политическую и общественную жизнь Европы.

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

У иезуитов обучался цвет католического дворянства. Знаменитым на всю Европу был ряд учебных заведений иезуитов, например, Ла Флеш во Франции. Иные из видных европейских деятелей весьма лестно отзывались о педагогической деятельности ордена св. Лойолы. «Следует брать пример со школ иезуитов, ибо ничего не может быть лучше их», – утверждал английский философ и политик Ф. Бэкон (1561–1626).

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

В XV–XVI вв. продолжался рост сети *университетов*. В XV в. в Европе насчитывалось до 80 университетов, в следующем столетии – уже около 180. Росло и число студентов в отдельных университетах.

Высшее образование оказалось ареной соперничества представителей уходящей образованности и новой. Создание новых и реорганизацию уже существовавших университетов брали на себя римская католическая церковь, деятели Реформации и Возрождения.

Так, в германских государствах в XVI–XVII вв. действовали семь университетов (в Кельне, Лейпциге, Вене и др. городах), контролировавшихся Ватиканом. Они являлись опорой традиций схоластической образованности. Свои университеты (*studio, superiora*) открывал орден иезуитов. Уни-

верситетский курс у иезуитов распадался на два цикла: трехлетний – философский и четырехлетний – теологический. В основе занятий философией лежало изучение аристотелизма в католической интерпретации. Кроме того, в первом цикле изучались в небольшом объеме математика, геометрия и география.

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

В Англии центром влияния Реформации на университетское образование оказался Кембриджский университет. Осуществленные перемены привели к демократизации студенчества, в социальном составе которого устойчивое и заметное место заняли представители третьего сословия.

Ряд университетов превратился в центры образованности в духе Возрождения. Поначалу это были университеты Италии (в Павии, Флоренции, Падуи, Милане, Риме). Под влиянием основателей национальной литературы (Данте, Бокаччо, Петрарки) предметом увлечения многих стали культура и искусство античной эпохи.

Крепостью новой образованности сделался Парижский университет, где изучали не только латынь и римскую литературу, но и древнегреческий язык (с 1458). В 40-х гг. XVII в. в программе французских университетов появились сочинения Р. Декарта. В университетах Франции в XVI-XVII вв. существенно переменялось преподавание истории и географии. Вместо анекдотических и малодостоверных сведений изучали подлинную науку, используя глобусы, карты великих географических открытий.

Яркий пример высшего учебного заведения, дух преподавания в котором был созвучен идеям Возрождения, – Страсбургский университет (1621). Он вышел из гимназии, а затем академии И. Штурма. Очагами гуманистического образования оказались и другие университеты Германии (во Фрайбурге – 1457, в Вюртемберге – 1502 и др.), Оксфордский университет в Англии. В последнем, например, был профессором Эразм Роттердамский.

Д.И. Латышина

ТРАДИЦИОННЫЕ ОСНОВЫ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Влияние на воспитание детей уклада семейной жизни и общественного быта

Выявить характер семейного воспитания можно, лишь зная те социальные и бытовые условия, в которых проходила жизнь ребенка, проследив особенности взаимоотношений окружающих его людей. Поэтому анализ семейного воспитания предварим рассмотрением этих вопросов.

Крестьянский быт

Бытовые условия проживания людей наложили свой отпечаток на систему культурных ценностей, в том числе, и на воспитание подрастающего поколения. Под бытом принято понимать уклад повседневной жизни и систему внутрисемейных отношений, причем у различных социальных групп в городе и деревне сложились различные формы быта.

Бытовые условия. Рассмотрим прежде всего те особенности, которые определили крестьянский быт.

Так описывает жилища крестьян (в XVI–XVII вв.) Н.И. Костомаров: «У престолюдинов избы были черные, т.е. без труб, дым выходил в маленькое окно; при избах были пристройки... В этом пространстве жил бедный русский мужик со своими курами, свиньями, телками среди невыносимой вони. Печь служила логовищем целому семейству; а от печи поверху под потолок приделывались полати».

Изба с низкими потолками и таким же дверями — это основной тип жилища. Маленькие окна, закрывавшиеся рамкой с натяжным бычьим пузырем (оконное стекло начало распространяться лишь с XIX в.), пропускали мало света; печь не имела дымохода.

В избе готовили пищу, спали, пряли, ткали, занимались домашними работами, здесь же почти всю зиму держали коз, телят и поросят.

Скученность, тесноту, антисанитарные условия в избе, куда почти не проникали свет и свежий воздух, можно было обнаружить во многих крестьянских жилищах даже в начале XX в. В этих условиях почти всю зиму находились дети; неудивительно, что велика была детская смертность.

Значительно лучше жили крестьяне на севере России и в Сибири, где жилища были просторными и дворы включали разные пристройки.

В помещичьих и боярских усадьбах, как правило, большой дом имел парадные комнаты, личные хоромы хозяина, покои его жены и т.п. Но в то

же время немало имелось помещичьих усадеб, в которых дворянское жилище мало, чем отличалось от типичного крестьянского.

Состав семьи и взаимоотношения ее членов

Нравственное и материальное благополучие человека определялось семьей, обеспечивавшей важнейшую функцию – воспитание детей и сохранение преемственности поколений. Передача жизненного опыта молодым, сохранение традиционного уклада жизни, культуры, освоение ребенком нравственных устоев осуществлялись прежде всего в семье.

Основными типами русской семьи в различные исторические периоды были: *простые* или малые (родители – дети); *сложные* или неразделенные (состояли из 2-4 поколений). Уже в Древней Руси и далее в XV – XVII вв. существовала малая семья. В среднерусской и южнорусской полосе, в Сибири даже в XVIII – XIX вв. часто встречались неразделенные семьи.

Мужчины в доме. Классическая семья состояла обычно из деда, сыновей, внуков, правнуков, во главе которой стоял *большак*, эта роль передавалась от отца к сыну. Старший по возрасту мужчина управлял всей жизнью и хозяйством семьи. В отсутствие отца его обязанности исполнял старший сын, потому-то он и обладал большими правами в сравнении с остальными детьми. Лишь в конце XIX в. семьи стали часто выделяться из большого коллектива, совместное проживание семей братьев было уже редким явлением.

Хозяин, большак, нес основную тяжесть сельскохозяйственных работ, строительства – «всякий дом хозяином держится». Большак собирал на *семейный совет* всю семью; в присутствии детей решались важные хозяйственные дела, такие как выбор культуры для сева, покупка, продажа вещей, а также женитьба сыновей и прочие. Наибольший вес в решении семейных вопросов имели старшие, а дети получали наглядный урок совместного и ладного обсуждения дел и почтения к старшим.

Вообще вся культура поведения строилась на принципе почтительно-го отношения к *мужчинам и старшим*. Даже изба имела свою половину для мужчин и отдельно – для женщин с детьми. В переднем углу под образами за столом всегда садились старшие мужчины семьи и почетные гости – мужчины.

Женщины, в семье. Распределением домашних работ среди женской части семьи — дочерей, снох, вдов, солдаток, живших в доме, — руководила *большуха* (старшуха) — жена большака, т.е. мать и свекровь. Она не только определяла, кто чем займется, давала конкретные указания по делам, контролировала и осуществляла выполнение («выговаривала» в случае нерадивости), но и сама выполняла много работы по хозяйству. На старших в семье лежали и определенные обязанности религиозного характера: так, большак читал молитвы перед общей едой, большуха – перед тем, как начинали выполнять общие женские работы.

Женщины в крестьянской семье были на разном положении и имели неодинаковые права, например, хозяйка и многолетние невестки имели большие права при обсуждении общих дел, вели себя свободно. Но они должны были быть сдержанными и относиться почтительно по отношению к мужчинам семьи. В прииженном положении оказывались молодые невестки. Им нужно было повиноваться не только своим мужьям, но и всем старшим родственникам, на них возлагались все домашние работы. Но в то же время старшие в семье старались вводить вчерашнюю девушку в новую роль жены и невестки постепенно. «Молодуха» до рождения первенца могла ходить на хороводы, гулянья, но этих поблажек она лишалась, как только появлялся ребенок. С этого времени она надолго попадала полностью в подчиненное положение.

Порою возникали конфликты между родителями и, «молодыми», которые могли заканчиваться семейным разделом – молодые самовольно или с согласия родителей строили отдельный дом и образовывали отдельную семью.

На особом положении до замужества в крестьянской семье находились *девушки*. Они были более свободными в выборе одежды, причесок. Так, девушка могла ходить простоволосой, с одной косой, украшать голову лентой. В то время как замужняя женщина обязана была покрывать голову платком или носить чепец, кокошник, появление ее простоволосой считалось безнравственным. Девушек освобождали от многих домашних работ, если в семье были невестки, но они обязательно трудились в поле. Им разрешалось много времени проводить в других деревнях. Все это делалось с целью найти будущего жениха.

Почтением, особым уважением была окружена в крестьянской трудовой семье *мать*, что закреплено обычаем повседневного поведения. Такое отношение было важным элементом нравственного воспитания и закладывалось с самого раннего детства. «Муж голова, жена душа» (семьи) – так в народе определили роли супругов в семейной жизни. Ответственность, заботливость мужа по отношению к жене выразились и в пословице: «Хоть крест с шеи продай, а жену корми». Во многих семьях отец, поддерживая авторитет матери, обращался к ней по имени-отчеству, называя «хозяйской», «матушкой», «премноглюбезной и предражайшей», «чести и фамилии хранительницей». Были, конечно, примеры и другого рода, однако давний обычай закрепил уважительные отношения супругов. Мать показывала детям личный пример любви к ним, повседневной заботы, нежности и ласки. В свою очередь, в старости она могла рассчитывать на уважение и уход со стороны детей. Если же взрослые забывали о своем долге перед матерью, на ее защиту становилось общество, требовавшее наказания для них.

Строгостью отличалось отношение главы семьи к домочадцам, к жене и детям. Такой стиль предписывала и церковь. Даже взрослые сыновья

не смели ослушаться родителей, даже слабохарактерного отца дети уважали и слушались.

Отметим и еще одну особенность крестьянской семьи – широкий круг ее родства: нередко все жители деревни состояли в родственных отношениях. Увеличивался этот круг и благодаря «духовному» родству: имелись *крестовые братья и сестры*, т.е. те, кто, обменявшись нательными крестами, обязывались помогать друг другу всю жизнь. Крестовые братья становились как родные, а к их отношениям общество было строже, чем к отношениям кровных родственников. Побратимство было частым явлением при переселениях: русские поселенцы, придя на новые места, братались с аборигенами и тем самым крепили дружеское расположение к себе. Побратимство можно было встретить в бурлацких артелях. Заболевшего работника обычно бросали по пути, но если у него был побратим, он заболелся и ухаживал за больным.

Крестные родители (кумовья) имели свои обязанности перед крестником, отвечали за его поступки так же, как и родные отец с матерью.

Независимо от численности членов семьи существовало половозрастное распределение обязанностей. *Мужчины выполняли все тяжелые работы*: заготовка дров и кормов для скота, уход за рабочим скотом, строительство, пахота, сев.

Женской работой считались уход за скотиной и птицей, высаживание овощей и уход за ними; полевые работы, заготовки летом трав, веников. Женщины топили печи, доили коров, а также жали хлеб, вязали снопы, дергали лен и коноплю. А главным делом было ведение домашнего хозяйства и воспитание детей.

Во время жатвы и сенокоса все объединялись: женщины, мужчины, дети: жали, вязали снопы, косили траву, ворошили ее граблями и т.п.

В семье дети не только осваивали свои будущие трудовые обязанности, овладевая практическими умениями, но и осознавали свои функции в будущей взрослой жизни. Девочка перенимала у матери стиль ее поведения в семье, училась строить свои взаимоотношения с другими членами семьи, признавая безусловный авторитет мужчины – главы семьи. Врожденный инстинкт материнства развивался благодаря постоянной практике участия в воспитании детей: нянченьи, приглядывании за младшими. Уже с раннего детства девочка начинала заботиться о своей будущей семейной жизни, готовить себе приданое – пряла, ткала, вышивала. Общество ценило в девушках смирение, доброту, хозяйственность, трудолюбие, здоровье; этому идеалу она старалась соответствовать.

Мальчик также начинал осознавать свою будущую ответственность за семью, включаясь в различного рода трудовую деятельность и также постепенно входя в сложившуюся систему взаимоотношений. Достоинствами юноши были ловкость, сила, трезвенность, трудолюбие – те ориентиры, к которым он стремился.

С детства дети знали, что их семейное будущее определяется родителями, роль которых в их браке была велика. Родительский выбор считался в этом неоспоримым и молодые подчинялись ему. Известны были и те условия, которые учитывались при выборе жениха или невесты родителями: материальное положение семьи, отношения будущих жениха или невесты к труду, количество приданого у невесты, которое полагалось иметь обязательно. С малолетства девочке в семье готовили утварь, одежду для приданого и, как известно, сама будущая невеста принимала в этом активное участие.

Родительская семья, таким образом, служила для детей прообразом их будущего жизненного устройства.

Отметим и еще одну важную сторону крестьянской се – ее особый *микроклимат*. Само упоминание о родительском доме сразу вызывает у каждого человека теплые и добрые чувства, потому что истари в семье господствовали любовь и душевность, доброжелательность и терпимость, гостеприимство и чуткость к душевному состоянию других; в семье находили утешение при невзгодах. О тихом, добром уюте дома можно судить и по народной лексике, в которой встречается много уменьшительно-ласкательных имен и названий предметов и явлений: утречко, водичка, курочка, котенька, котик, миленький, кровиночка моя. Детей ласково называли Ванюшами, Анютами, Дуняшами. «Жизнь по сердцу, а не по правилам» (Лосский Н.О.) отличалась открытостью души, отсутствием внешних условностей и в то же время деликатностью.

Простота, прямота, бесхитрость были характерны во взаимоотношениях членов семейного коллектива, так же как радушие и гостеприимство. Поэтому и считали, что «родная избушка и плоха, да мила».

Вместе с тем во взаимоотношениях между членами семьи редкими были внешние проявления эмоций: публичных признаний и проявлений любви между супругами, между всеми взрослыми членами семьи, чуждыми были гонор, поза.

Муж и жена не могли идти рядом по улице деревни, даже беседовать в общественных местах. В некоторых местностях за общий стол не сажались невестки со своими детьми, а трапезничали на кухонной половине.

Отношения с детьми. В отношениях с детьми родители прибегали не только к ласке, но и к наказаниям за проступки. Причем пока ребенок был мал, его чаще всего не наказывали, а пугали: «Смотри, встретишь лесового. Видел я его раз: ростом он с березу, а глазница мутные, борода белая. Не дай бог его встретить», – так говорили загулявшемуся до позднего вечера ребенку. Или: «Сел за стол с грязными руками, тут же к тебе пристроился бес. Он-то и смотрит, как бы схватить кусочек» и т.п.

Становился ребенок старше – использовалось *наказание*. Это могли быть упреки матери, когда приходил в разорванной рубаше; строгое отчитывание за грязь в доме, порчу вещей; порка за неосторожное обращение

с огнем. Плачущего, раскаивающегося ребенка старались простить. Доброжелательное, ласковое отношение к детям создавало у них ощущение защищенности.

Кстати, необходимость строгих наказаний проповедовали авторы многочисленных «наставлений», «поучений», «притч о воспитании». Давались советы такого рода: «Любящий сына своего палки для него не пожалеет, чтобы страх Божий укоренился в нем», «Не оставляйте детей без наказания: если палкой побьешь – не умрет, а еще здоровее будет», «Наказывайте детей своих не только словом, но и побоями». И хотя прислушались родители к таким советам, особенно потому, что их пропагандировала церковь, но в практике воспитания физическое наказание считалось крайней мерой, так как «ласковое слово пуще дубины».

Строго придерживались в семье и правила не наказывать детей трудом, так как труд должен быть сопряжен с радостью, тогда и не будет в тягость.

Таким образом, семья с ее бытом, традиционными взаимоотношениями была для ребенка прообразом своей будущей семьи, она определяла хозяйственные и нравственные устои, на которых держалась крестьянская жизнь.

Общественный быт, его влияние на воспитание детей

Община, мир, сход. В становлении ребенка как личности важна была роль окружающей его социальной среды, а именно: регулирование поведения человека на основе определенных нравственных норм *обществом* – ближайшими соседями, всем селением в целом.

Сельской жизнью с древнейших времен (с X–XI вв.) руководила *община*. Она ненамеренно, но властно влияла на развитие определенных черт характера человека, учила его всем укладом своей жизни соблюдать определенные правила, вырабатывала навыки совместного проживания. Замкнутость деревенской жизни способствовала консервации выработанных веками жизненных установок. В эту атмосферу общественного быта погружался человек с малолетства, здесь проходила вся его жизнь. Посмотрим, как все это происходило, и каким было влияние общества на личность.

Крестьянская община объединяла отдельные хозяйства, ее жизнь контролировалась помещиком или государством – теми, кому принадлежала земля. Община, владея переданными ей в пользование землей, лесом и пастбищами, осуществляла раздел и передел участков между крестьянскими дворами, за которыми они закреплялись на основе потомственного землепользования. Частное владение землей крестьянами наблюдалось лишь на окраинах государства, в центре же — помещичья земля отдавалась во владение миру, общине

Каковы были функции общины? На ее сходах решались хозяйственные, административные, судебные, бытовые вопросы, но хозяйственные де-

ла занимали основное место. Так, на сходе определялись сроки начала различных полевых работ, наем пастуха, починка дорог и другое. Кроме того, здесь рассматривались и *внутрисемейные конфликты, конфликты между соседями, назначались опекуны над сиротами и одинокими стариками.*

Как видим, крестьянский сход, мир выступал организатором общественных дел, регулятором взаимоотношений между хозяйствами, поколениями; он следил за соблюдением норм морали; это была и среда общения людей по определенным правилам. Сельский мир, объединяя людей, *заставлял их подчиняться* давно заведенным *порядкам*. Общественное поведение регулировало этические нормы.

На сходе, куда приводили и детей, соблюдались свои обычаи, например, предельно выраженное уважение к старшим по возрасту. Старки-главы семейств сидели, их мнение было решающим, молодые же мужчины стояли. Не принято было перебивать старших. Права голоса не имели женщины. Все эти «уроки» усваивали дети.

Сход рассматривал, кроме хозяйственных нужд, и случаи, связанные со взаимоотношениями, поведением отдельных членов общины. При этом прибегали обычно к мирному решению конфликтов: убеждали, увещевали, уговаривали поссорившихся помириться, просить прощения друг у друга, нарушителей заведенных порядков – покаяться перед миром и исправиться, родителей, чьи дети в чем-то провинились, – поостроже спрашивать с них. Не принято было такие увещевания игнорировать или противиться им, так как тогда сход мог использовать и другие меры воздействия – от штрафа до отдачи в солдаты или даже отправки в ссылку. Все это заранее было известно каждому общиннику, поэтому и предпочитали обходиться мирными решениями, не доводить дела до таких крайних мер: «Что миром положено, тому и быть так», «Мира никто не судит».

Такое совместное решение дел на сходах положительно сказывалось на самих общинниках, так как давало возможность каждому из присутствующих стать соучастником общинной жизни, проявить свою мудрость и великодушие, ощутить себя зависимым от мира и в то же время защищенным им.

Отмечая огромную роль, которую играла община в жизни деревни, можно заметить, что она не давала достаточных стимулов для развития творчества, ослабляла ответственность человека за собственное поведение, так как эту функцию брал на себя мир, затрудняла проявление собственных инициатив, так как многие полагались на опеку со стороны общины. Но при этом развивалась тяга к единению с другими, отзывчивость, готовность к самопожертвованию, миролюбие, стыдливость и справедливость.

Характер взаимоотношений в общине и дети

Открытость семейной жизни в деревне, благодаря которой многие события семейного характера становились достоянием всех, способствовала *саморегулированию поведения* сельчан, заботе о собственной репутации.

Так как мнение мира для крестьянина значило очень много, он оберегал свою честь, стремился составлять о себе доброе мнение, старался так трудиться, чтобы не прослыть лентяем и мотом. Старался не идти на обман, на плутовство, на ложь, т.е. сам заботился о собственной репутации. Иначе становился объектом язвительных насмешек, получал обидные прозвища, закреплявшиеся за семьей на долгие годы.

Благодаря общественному мнению поддерживались определенные *взаимоотношения* между поколениями. Одна из главных черт этих отношений – безусловное *уважение старших*, родителей, дедов; по устоявшимся нормам поведения, уважения были достойны не только родители, но и все старшие вообще. Дети обязаны были их во всем слушаться, а родителей своих опекать в старости и оказывать им почтение и повинование. Обязательно полагалось почтительно поприветствовать старших при встрече; уступить место и не сидеть в присутствии старших; в семейном застолье старики сидели на почетном месте; нельзя перечить пожилым людям, а нужно терпеливо их выслушивать; просить прощения за свой проступок не только у родителей, но и у стариков общины на сходе и т.д. Дочь или сын вообще не имели права противоречить отцу. С жалобой на непокорность детей, если такое случалось, родители обращались к общине, и сход всегда без разбирательства принимал решение в пользу старших: наказывал детей.

Наблюдая за поведением взрослых, ребенок с детства также был почтителен со старшими, и потому в деревнях старики и больные чаще всего оказывались окруженными заботой и спокойно доживали свой век.

Община считала себя обязанной проявлять заботу об одиноких стариках и детях-сиротах, определяя родственников, которым отдавала их на попечение. Могло быть и так, что каждая семья брала их к себе по очереди на определенный общиной срок, если не оказывалось родственников. Могли отдать сирот в состоятельные семьи и наблюдать за тем, как относятся к ним приемные родители. Так *дети получали уроки милосердия, видели на практике, как можно проявить его, и сами совершали милосердные поступки*.

Отметим еще одну характерную черту народного сознания – особое проявление человеколюбия. Огромное число нищих и погорельцев издавна ходило с сумой за милостыней по селам и деревням, ведь недороды и пожары были нередкими на Руси. И в отношении к нищим проявлялось чувство, которое В.О.Ключевский называл *нищелюбием*, особым проявлением *человеколюбия*. Целительная сила милостыни состояла не только в том, чтобы утереть слезы страдальцу, но и в том, чтобы самому пострадать

с ним, пережить чувство человеколюбия. «В рай входят святой милостыней», – говорили в старину. «Нищий богатым питается, а богатый нищего молитвой спасается».

Отсюда и утвердился взгляд на милостыню как на средство собственного духовного совершенства, как на один из главных способов нравственного самовоспитания народа. *Любить ближнего – это значило накормить голодного, напоить жаждущего, утешить несчастного и обогреть его сочувствием.*

Ежедневная, тысячерукая сострадательная милостыня смягчала человеческие сердца, приучая любить других людей, вызывала жалость и стремление облегчить участь страдающих. Это была постоянная школа человеколюбия, источником которого было сострадание, а целью – облегчение страдания и уничтожение нищеты. (Заметим при этом, что нерасчетливая благотворительность вскормила *ремесло* нищенства, превратилась в источник праздности и человеческих пороков, примером которых стало множество тунеядцев, наводнивших городские мостовые и церковные паперты.)

Эта атмосфера сострадательности, готовности помочь любому, оказавшемуся в нужде, являлась для ребенка важным условием его нравственного становления. Так общество неосознанно подавало детям определенные образцы нравственного поведения.

Отметим еще одну сторону общественных взаимоотношений.

Благополучие семьи зависело во многом не только от общего климата, от трудолюбия ее членов, но и от объективных обстоятельств: непогоды и неурожая, несчастных случаев, болезней (поэтому всегда в деревне имелись люди бедные, бездомные, увечные, сироты). Общее отношение общины к ним было *сострадательным, жалостливым*, но были, особенно часто среди богатых крестьян, и люди равнодушные к чужому горю, о чем нам повествуют сказки, поговорки, пословицы.

Взаимовыручка, взаимопомощь, взаимные услуги отличали многие соседские отношения: ведь добрые соседи могли прежде всех помочь в тяжелую пору облегчить жизнь. Дети не только наблюдали такие отношения, но сами вступали в них. Заболела одинокая соседка – мать отправляет своих дочек к ней: отнести пищу, прибрать в избе, истопить печь. Приходит и сама, поит больную отваром из целебных трав, сочувственно выслушивает ее жалобы и утешает.

Приходили соседи на выручку, если у кого-то случался пожар: принимали к себе погорельцев на житье, помогали одеждой и вещами, хотя у самих-то всего этого было немного.

Доброе соседство выражалось и в том, что широко бытовала готовность делиться друг с другом своими запасами: так, перед Пасхой с теми, у кого не было коровы, делились запасами творога, а осенью угощали яблоками тех, у кого не было своих. Пользовались взаимно *инвентарем*, утварью. Приглядеть за маленькими детьми, если нужно было отлучиться,

тоже просили соседей, часто это поручалось соседской девочке постарше. Обращались друг к другу по хозяйственным делам: починить косу, подправить плетень, помочь погрузить бревна и т.д. Отказов в помощи не бывало, доброе соседство и ценилось прежде всего готовностью к взаимовыручке.

Возникающие конфликты соседи старались разрешить мирно. Случалось, например, сосед по полю заезжал за межу и сеял на чужой полосе. Конфликт могли погасить так: виновный по обоюдному согласию уступал хозяину полосы часть посева, а могли договориться и так: «Ты посеял на моей полосе, я посею на твоей; сколько ты семян посеял на моей полосе, я отдам тебе, но работа твоя уж должна пропасть даром, потому что сам залез на чужую полосу».

Многочисленные житейские случаи подавали детям пример добрососедских взаимоотношений, милосердия и сострадания. Ребенок был не сторонним наблюдателем поведения взрослых, а вовлекался родителями и обществом в совершение нравственных поступков.

В свою очередь, родителям общество вменяло в обязанность воспитание детей в духе нравственности. Особо следовало заботиться о воспитании девушки, для которой незапятнанная честь считалась важнейшим достоинством. Потеря невинности до брака считалась большим грехом, а беременность девушки — высшей степенью позора и бесчестия. Поэтому обществом осуждались добрачные связи, а к девушке, переступившей порог нравственных требований, относились с пренебрежением, и ей трудно было рассчитывать на замужество, «порченная девка» могла быть сосватана только бедняку или вдовцу. Девушку могли обвинить в грехе, прибегая при этом к таким способам: вымазать дегтем ворота, поднять ей подол, подрезать косу. Ворота, вымазанные дегтем, — это позор для всей семьи, после этого девушку высмеивали, оскорбляли, презирали.

Но если обвинение было ложно, девушка могла снять с себя позор, обратившись к сходу. Тогда на сходе, где обязаны были присутствовать все парни, она выходила перед всеми и вызывала оскорбителя: «Кто меня обесчестил, выходи ко мне и обвиняй меня!» Девушка удалялась с женщиной, которую заранее назначали, она осматривала ее и о результатах объявляла всем. Если обвинение было напрасным, участники сходки кланялись ей со словами: «Прости нас, ради Бога, ты не виновата». А она в свою очередь кланялась обществу: «Благодарим вас покорно за мое оправдание». После сходки оскорбления в адрес девушки порицались и с обидчика брался штраф, а родственники девушки расправлялись с ним по-своему со всеобщего одобрения.

Все эти этические нормы демонстрировались перед детьми постоянно, и они усваивали их, ориентируясь на пример родителей, старших братьев и сестер. Такие наглядные уроки дополнялись различными назидательными историями, как будто происходившими на самом деле.

Отметим и еще одну особенность общинного быта – ответственность за всех детей села или деревни.

Каждый ребенок находился под приглядом *любого взрослого*, оказавшегося рядом, ему приходили на помощь, ободряли, оберегали. Но при нарушении общепринятых норм поведения строго спрашивали с ребенка, могли сделать ему замечание, отчитать, разъяснить, как нужно вести себя. Любый старший, остановив расшалившегося подростка, спрашивал его: «Ты чей будешь?» И так как в деревне все взрослые были известны друг другу, этот строгий вопрос останавливал мальчишку, он понимал, что своим поведением вредит репутации своей семьи. «Детей наказывай стыдом, а не грозою и бичом» – поучает пословица.

С самого детства ребенок находился в атмосфере всеобщего *порицания безнравственных поступков* и приучался к соблюдению норм поведения. Так, в соответствии с христианской заповедью «не укради», греховным считалось посягательство на чужую собственность. Чтобы ребенок запомнил это правило, принято было *маленьких детей* сечь на меже, чтобы знали, где свое, где чужое.

Обществом порицалась лень, которую легко было увидеть у юноши и девушки на общественных работах, когда всем миром помогали возвести дом, сложить печь, дожать полосу во время жатвы; или на работе в своем хозяйстве и даже на посиделках: здесь и можно было подметить сноровку, умение работать быстро и хорошо или, наоборот, прослыть неумехой, ленивой. Язвительные шутки слышались в адрес последних, они не только получали обидные прозвища, но зарабатывали неважную репутацию, что сказывалось на замужестве и женитьбе. Ведь трудолюбие было одним из главных требований к будущим женихам или невестам.

С малолетства девочка знала, что ее будущее зависит и от нее самой: если она расторопна, умеет работать, то будет в семье уважаема. «Веретеном оденусь, сохой укроюсь», – так выражалось и отношение к результатам своего труда. Рукоделие девушки было видно всем: это вязаные носки и рукавицы, шерсть для которых она пряла сама, наряды, сшитые и расшитые ею. Если у девушки к 15 годам было мало наткано полотна, в плазах общества она могла прослыть ленивой, «неряхой», что считалось позорным.

Неопрятность, нечистоплотность девицы вызывали такое же порицание и осуждение, ведь они свидетельствовали о лени. Поэтому еще маленькую девочку запугивали: «Если плохо подметать пол, муж будет рябой», «Если сметать со стола рукой, муж будет лысым» и т.п.

Отрок, юноша – будущий глава семьи, и его пригодность для этой роли также оценивалась обществом по готовности к труду, способности содержать жену, детей и престарелых родителей. К 18 годам парень считался полноценным крестьянином, если мог пахать и сеять – это самое сложное и ответственное дело – мог заготовить сено для скота, построить дом,

умел столярничать и многое другое. Он уже понимал, что «Кто пахать не ленится, у того и хлеб родится». К этому времени у юношей появлялась тяга к степенности, они старались усвоить манеру разговора мужиков.

Но если парень ленив, то и на этот случай есть примета: «Если холостой много спит, наспит кривоглазую жену». И правда, кто из родителей захочет отдать дочь за ленивого?

О достоинствах и недостатках молодых людей было известно всему селу, поэтому людская молва и ее мнение оказывали на юношество большое воздействие.

Не только уроки доброты преподносила общественная жизнь ребенку, он наблюдал и случаи жестокости: таким бывало обращение некоторых мужей со своими женами, родителей с детьми, немало было примеров общественного неравенства и жестокого, бездушного отношения богатых к бедным, которым приходилось унижаться, заискивать перед богатыми.

Таких случаев немало представлено в русской классической литературе, а в фольклоре отражено и отношение народа к ним. Видимо, неслучайными персонажами сказок стали злые мачехи и богатые мужики, нерадивые и плутоватые старшие сыновья и т.п.

Какие из этих разных примеров оказывались для ребенка наиболее важными, зависело во многом от общей атмосферы семьи, но важным являлось и собственное отношение подростка, юноши к ним. Можно предположить, что вся система организованных и неорганизованных воспитательных воздействий сочеталась с процессом *самовоспитания*, роль которого в становлении личности в условиях жизни крестьянской общины становилась исключительно *значимой*. Большой опыт собственной практической деятельности во всех сферах жизни – труде, общественных делах, развлечениях, играх – оказывался решающим фактором самовоспитания.

Церковь

На сельскую жизнь большое влияние оказывала *церковь*, определяя нормы общественного и личного поведения людей. Она давала свои предписания о соблюдении требуемого отношения к постам, молитвам, иконам, возлагая особую ответственность в этом на старших членов семьи. Ею проводилось много религиозных праздников, большие крестные ходы. Церковь определяла и обязанности православных: жить по христианским правилам, посещать храм.

Церковь обычно обслуживала несколько деревень, поэтому на службах встречались жители различных селений, родственники, друзья. В этом смысле здесь осуществлялись и светские цели сборов: церковная площадь становилась местом общественной жизни, сюда приходили задолго до начала службы и расходились не сразу.

Такое общение вырабатывало и хорошие манеры и приучало быть опрятно одетым. Здесь узнавали новости, общались, присматривали женихов и невест.

Крестный ход проводился по разным поводам: в честь военных побед, как моление об избавлении от эпидемии или о дожде во время засухи и др.; в них участвовали и взрослые, и дети.

Церковь использовала и другие формы религиозно-нравственного воспитания, в частности, распространяла собственную литературу (правда, из-за неграмотности населения немногие ее читали). Деревенская Россия получала церковные сведения не из полных церковных книг, даже сельские священники, а не только полуграмотные крестьяне пользовались адаптированными, упрощенными изданиями «для народа».

Обобщая все вышеизложенное, можно заключить, что под влиянием семейного и общественного быта закладывались основы человеческой личности, развивались ее нравственные установки, складывалась система межличностных отношений, вырабатывался взгляд на все окружающее. Здесь ребенок готовился к своей будущей взрослой роли, впитывая жизненные впечатления, приобретая свою неповторимую индивидуальность.

Влияние религиозных воззрений русского народа на воспитание детей

В развитии традиционных культур велика была роль религии, определявшей мировоззрение человека, его отношение к природе и обществу, его национальную психологию (ментальность).

Древней религией славян являлось язычество, оставившее неизгладимый след в народной культуре, в том числе педагогической.

Культура язычества

Язычество – религия, основанная на поклонении многим богам и обожествлении сил природы (воды, огня, земли, ветра), животных, растений, деревьев. Это – воззрения на космос, природу, человека, которые не были единообразными. Так, в славянском язычестве одни племена верили в силы космоса и природы; другие – в Рода; третьи – в души умерших предков и в духов; четвертые – в тотемных животных, прашуров и т.п., поэтому возникли различные обряды и ритуалы.

Основу народного мировоззрения составляла *мифология*, в которой отразились представления о миропорядке, о том магическом, таинственном, «чудесном», с чем была связана вся жизнь славянина. Но так как она не была записана, исследователи пытаются восстановить ее, изучая закли-

нения, народные песни, поверья, ритуалы, заговоры, былички, загадки и т.п. Отсюда – неоднородность толкований.

При изучении язычества, отмечают два существенных момента:

- не существует полной его картины, и древняя вера славян напоминает обрывки старинных кружев, полный узор которых утерян;
- нет и устоявшегося мнения отдельных исследователей по вопросу о языческих культах и их отдельных персонажах.

Наиболее известны исследования языческой мифологии, проведенные В.В. Ивановым и В.Н. Топоровым, Б.А. Рыбаковым. Последний из названных авторов предостерегает исследователей язычества от категорических утверждений о времени зарождения представлений о божествах, так как они могут быть результатом естественного накопления в памяти людей взглядов, возникших в разные эпохи. То же предостережение касается и толкования функций разных божеств: есть свидетельства того, что некоторые божества со временем теряют свои «обязанности», другие же, наоборот, сохраняя свои имена, становятся более значимыми, иногда наблюдается слияние нескольких божеств в одно. Необходимо осторожнее судить и о количестве славянских богов. Крайне противоречиво толкуют этимологию и семантику этих богов и лингвисты. Следовательно, разночтения в суждениях о языческой культуре естественны и закономерны.

«Познание народной культуры, всех видов крестьянского творчества невозможно без выявления его архаической языческой подосновы. Изучение язычества – это не только углубление в первобытность, но и путь к пониманию культуры народов», – писал Б.А.Рыбаков.

Самые древние боги не имели имен, а известны были только *Род*, отождествляющий мужское начало, и *Рожаницы*, отождествлявшие начало женское, дающие жизнь всему живому. Позже они стали наделяться многообразными силами и получили в разных племенах имена собственные: Яровит, Световид, Мокошь, Златая Баба и др. Древнеславянские божества – это также *упыри* и *беретки*, олицетворяющие души добрых или злых умерших людей; впоследствии эти безыменные персонажи получили свои имена.

К X в. на Руси установился более организованный культ, в котором согласно «Повести временных лет» выделяются высшие божества; именами их клялись, заключали договоры. Наряду с высшими божествами известны и низшие – духи лесов, водоемов: лешие, водяные и т.п.

Как считает Б.А.Рыбаков, космогонические представления славян были связаны с образом женщины. Земля, почва, вспаханное поле были уподоблены женщине; засеянная нива, земля с зерном – женщине, ожидающей рождения ребенка. Рождение из зерна новых колосьев уподоблялось рождению ребенка. Женщина и земля были сопоставлены и уравнены на основе древней идеи плодovitости, плодородия.

Мифология определила систему мифологических персонажей, составляющих пантеон – совокупность определенных богов, которые располага-

лись на разных уровнях. Этот уровень зависел от того, с какой сферой человеческой жизни они связаны.

На высшем уровне, как свидетельствует начальная летопись, находились семь богов: *Перун, Хоре, Дажьдбог, Стрибог, Симаргл, Мокишь, Велес (Волос)*. Они составляли так называемый Владимиров пантеон, в честь этих богов князь в 980 г. поставил на холме «кумиры» — идолы.

Перун — бог грозы — считался покровителем военной княжеской дружины и самого князя, хотя его культ возник, видимо, в III тыс. до н.э. В мифологических сюжетах Перун громовыми стрелами поражает противника — змея, похитившего у него скот (варианты — жену, воду, людей), побеждает его и освобождает скот (вариант — воду: идет дождь).

Велес — покоритель скота («скотий бог»), его атрибут — золото. Само слово «скот» могло обозначать богатство, ведь скот с древнейших времен считался основным богатством племени, семьи. Культ Велеса был весьма распространен на Руси.

Мокошь (Макошь) — наиболее загадочное и противоречивое женское божество, возможно, это богиня плодородия, плодов земледелия, она покровительствовала домашнему очагу, по преданиям, пряла нить судьбы. В то же время Мокошь связана со всем нижним, темным, влажным, с половой жизнью, с дождем. Б.А. Рыбаков допускает, что Мокошь вполне могла восприниматься как «мать хорошего урожая», «мать счастья». Она представлялась в виде женщины с распущенными волосами, большой головой и длинными руками. Ее изображения можно встретить и в наше время в кружевах и вышивках.

Дажьдбог, Стрибог — эти божества связаны между собой. В «Слове о полку Игореве» Дажьдбог назван и предком русичей. Некоторые племена считали его богом солнца. Культ этих богов, по предположению Б.А.Рыбакова, возник еще во II-I тыс до н.э. в эпоху праславян.

Хоре — бог солнца, известен был больше всего у юго-восточных славян. Ему были посвящены два крупных славянских праздника в году — дни летнего и зимнего солнцестояния.

На втором, уровне находились Ярило, Купала, Коляда, Чур, Див.

Ярило был широко известный персонаж языческой мифологии, хотя он и не упоминается в числе богов. Празднества в его честь проходили даже в первой половине XX в. (в Белоруссии, например). Имя его происходит от славянского «яр» и обозначает мужскую силу, мужское семя, рождение и связывается с обеспечением плодородия, прироста урожая. Праздник проходил так: всадник в белой одежде, но босой, на белом коне, молодой, красивый проезжал по деревне, держа в одной руке «человеческую голову», в другой — колосья. Шляски, игры, еда и пьянство, кулачные бои составляли содержание праздника и заканчивался он сжиганием куклы Ярилы. Гулянья носили эротический, «разнузданный» характер, что было

отголоском еще более древних культов, призванных путем магических обрядов, символизирующих оплодотворение земли, обеспечить урожай.

Купала – персонаж, «ответственный» за плодородие, само слово родственно глаголам «купать» и «кипеть», а может быть «куп» – куст, сноп. На 24 июня (7 июля) – это день летнего солнцестояния – приходился праздник Купалы, обязательными атрибутами которого являлись вода и огонь – очищающие костры, через которые прыгали, чтобы избавиться от скверны плоти и духа. Купала – тряпичная или соломенная кукла – сжигалась в конце праздника, что связывало умирание с последующим воскресением, с плодородием и сезонным обновлением природы.

Коляда – персонаж, связанный с новогодними празднованиями. Его праздник приходился на 24 декабря (7 января) – пик зимнего солнцестояния. Песни-колядки содержали пожелания благополучия дому и семье; праздник носил карнавальный характер: надевались вывернутые наизнанку тулупы, раскрашивались лица.

Широко известный персонаж славянской мифологии – Лада, которая покровительствовала красоте, любви и браку; она же олицетворяла несчастную любовь. Празднования в ее честь проводились весной (1 мая) и в середине мая – начале июня. Ее сын *Лель* – то же, что греческий Эрос или древнеримский Амур; он так же поражал сердца людей страстью, любовью. Отсюда и слово «лелеять» – нежить, любить.

На самых низших уровнях находятся *Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Лесной, Морской, Водяной цари и многие другие*. В представлениях древних славян мир был заполнен разнообразными духами, под покровительством которых находилось все вокруг. Это – дворовые, домовые, кикиморы, русалки. Вера в *этих духов* была самой прочной, и память о них сохранилась до нашего времени в фольклоре, обрядах, поверьях, заговорах, вере в волшебную силу трав, камней и пр.

Культы *высших* богов были насильственно уничтожены вместе с сожжением их идолов при христианизации Руси.

Таким образом, в сознании людей, живших в глубокой древности, мир был заселен множеством добрых и злых духов, помогавших или вредивших им. Человек робел перед необъяснимыми явлениями и силами природы и искал заслуженности у богов. Но не только страх порождал веру в богов. «В детском лепете языческого мышления постоянно и неизменно слышится тот же вещей голос: я хочу все знать, все видеть, везде существовать» (И.Е. Забелин). Среди удивительных божеств, которым поклонялись, нет отталкивающих, уродливых, омерзительных. Есть среди них злые, страшные, непонятные. Славянские боги воспринимались как родственники, были суровы, справедливы, а сам мир божеств был простым и естественным, схожим с бытом людей.

Например, кто такой леший? Он похож на человека, живет в лесах, все в его одежде перепутано: левая пола кафтана запахнута за правую, правый лапоть надет на левую ногу, волосы на голове зачесаны налево.

Но как бы ни скрывался леший, его можно узнать, если посмотреть на него через правое ухо лошади; бровей и ресниц у него не видно. Если леший идет лесом, он становится ростом с самое высокое дерево, а на опушке становится ниже травы. Лешие умеют хохотать, аукаться, свистеть и плакать по-человечески, а при встрече с людьми делают бессловесными. Они не столько вредят людям, сколько шутят и проказничают. Так, они могут завести грибников в лесную чащу, из которой трудно выбраться; но все-таки не ведут людей на прямую погибель, как случается только раз в году – 4 октября. С малолетства человек знает, что надо сделать, чтобы выбраться из лесу: сесть на пенек, вывернуть наизнанку одежду, левый лапоть надеть на правую ногу и т.п.

Реальные люди – жрецы, волхвы и кудесники служили как бы посредниками между людьми и божествами, были служителями языческих богов. Они руководили обрядами, приносили богам жертвы от имени народа, составляли календари, хранили в памяти историю племен и мифы. Были волхвы-целители, ведуны (от ведать – знать), волхвы-баяны (от глагола «баять» – рассказывать, петь, заклинать). Жрецы приносили богам жертвы и предсказывали будущее.

Языческие представления о мире сохранялись в памяти людей еще в XIX в. и проникали в систему воспитания: дети приобщались к старинным праздникам, утверждались в вере языческие персонажи, действия, заклинания. Желая предотвратить какие-то поступки детей, родители запугивали их русалками, лешими и др. Пытаясь узнать свою судьбу, девочки-подростки обращались к гаданиям и верили в них. Сохранялись и старинные обереги: вышивки на платье вокруг шеи и на подоле, кички, кокошники, оберегавшие от злых сил; вышивки и кружева с рисунками Мокоши, коня (возил по небосводу солнечное божество), птиц, приносящих весну. Эти рисунки со старинными оберегами украшали и жилища, и орудия труда, и утварь.

С самого детства попадал в эту атмосферу ребенок, впитывая мифы, сказки о волшебствах, сам участвуя в создании рукодельных вещей с языческой символикой.

Православие. Крещение Руси в X в.

Оно означало провозглашение новой религии. Введение христианства способствовало развитию культуры во всех направлениях: распространению грамотности, литературы, совершенствованию архитектуры, обогащению изобразительного искусства. Христианство определило и заповеди новой морали, основанной на любви, почитании родителей, порицании пороков – убийства, кражи, лжесвидательства, прелюбодеяния и т.п.

Но так как введение новой веры, зародившейся вдали от славянских племен, проводилось сверху, оно встречало противодействие волхвов и кудесников; не хотело на протяжении нескольких веков расставаться с древними богами и само население. Христианские проповедники поначалу подвергали гонениям язычество – идолов рубили, сжигали, волхвов и колдунов казнили.

И все-таки у крестьянина сохранился языческий взгляд на природу, он поклонялся солнцу и грому, почитал деревья, хотя в то же время и молился Богу. Им одухотворялось все окружающее, наделялось особой силой, которая могла или препятствовать человеку, или доставлять радость.

Не сумев преодолеть сложившихся веками народных обычаев и обрядов, церковь избрала тактику приспособления их к христианской идеологии. Приняв христианство, народ не отказался от дедовских обычаев, а наоборот, сохранил их, придав им иную, религиозную форму. Так как язычество соответствовало практическим и духовным потребностям человека, оно не погибло, а внедрилось в новую религию, образовав нечто новое, уникальный сплав – *бытовое православие* крестьянства. В нем ярко проявлялась собственная эстетика и этика, это было христианство нового толка, со своими святыми и праздниками.

Языческие представления и действия стали принимать христианизированные формы: так, объявляя святым источник или дерево, объясняли это явлением здесь иконы; целительные свойства дерева – тем, что здесь похоронен святой.

По древнейшей традиции детей приучали, стоя на земле, не говорить о ней плохого слова, так как верили, что «мать-земля не простит этого». Ранней весной нельзя было бить по земле палкой, потому что в это время она «находилась в состоянии беременности», т.е. готовилась рожать хлеб и возрождать все растения. С принятием христианства это языческое верование даже попало в церковную книжность: «Если бил землю... 15 дней епитимья», т.е. церковного наказания. При встрече со взрослыми следовало кланяться и доставать рукой до земли, чем выражалось пожелание благоденствия. И землю называли не иначе, как «мать», «кормилица».

В народных праздниках соединялись как «бесовские», так и христианские начала. В святочные дни жгли костры и объясняли это так: «умершие родители приходят обогреваться и от этого пшеница уродится ярая». Под христианский праздник Рождества гадают, проделывают ряд магических языческих действий: вечером кладут в чашку кутью и мед, каждый кладет свою ложку углублением вниз, накрывают. Утром, придя из церкви, смотрят: если ложка перевернулась – жди беды. Запрет плевать через правое плечо основывался на утверждении, что «ангел-хранитель при правом боку, а дьявол при левом: на него и плюй», стучать по столу нельзя – он ладонь Бога и т.п. (Даль В.).

Гадания, посещения церкви, почитание животных и деревьев можно было увидеть почти в каждом народном празднике. Так причудливо переплелись языческие и христианские начала в православии.

В то же время идеи, сюжеты Библии вошли в фольклор народа, легли в основу пословиц и поговорок: «Кто не работает, тот не ест», «Не судите, не судимы будете», «Нет пророка в своем отечестве», «Не хлебом единым», «Зарыть талант в землю», – и таких выражений: «Вавилонское столпотворение», «Фома неверующий», «хлеб насущный», «соль земли», «манна небесная» и т.п.

Со времен Киевской Руси возникает понятие «Святая Русь», которое обычно связывают со святыми, пролагавшими духовные пути для народа, открывавшими ему Небо. В святцы записано несколько сотен имен христиан, причисленных церковью к лику святых. Но при этом народ *хотел не столько личной святости, сколько преклонения и благоговения перед нею, почитания святых.*

К святым у крестьянина устанавливалось особое отношение как к мудрым и всесильным существам, способным помочь ему за их почитание; святых наделяли определенными «обязанностями»: заботиться о хозяйстве, здоровье людей, помогать в сельскохозяйственных работах. Их можно было отблагодарить, но также и попенять им, пристыдить. Святые и чудотворцы были переведены народным сознанием на крестьянское положение.

Новые святые часто воспринимались через явления природы, которые повторялись из года в год в дни святого; поэтому те праздники, которые церковь считает своими, например, праздники рождения, смерти и воскресения Христа, также оказываются по своему происхождению языческими, а бытовое содержание праздников всегда оказывалось более устойчивым. Б.А.Рыбаков пришел к выводу, что праздник святых *Бориса и Глеба совпадал по срокам с более ранним – языческим – праздником Перуна (20 июля); 4 июня языческий «семик» был связан с Троицей; 20 июля – день Ильи, перенявшего у Перуна грома; 24 июня – день Ивана Купалы, также соединившего в названии православие – Рождество Иоанна Предтечи и язычество – Купалу.*

На Христа, Богородицу и святых были перенесены многие черты древнеславянских покровителей — Перуна, Рода, Мокوشي, Велеса и др. Элементы древнеславянского быта вошли в церковный календарь, например промежуток времени между Рождеством и Крещением заняли святки с их языческой символикой, за которыми следует дохристианская масленица. В православной Пасхе имеются языческие поминальные обряды, а также древний культ хлеба.

Можно заметить синтез язычества и христианства и в морали. Православная мораль покоилась как на канонических основах христианства, так и на древних народных представлениях о морали. Нравственность в созна-

нии русских крестьян связывалась с православием, с твердостью веры. «Креста на тебе нет», – говорили о том, кто вел себя бессовестно, и наоборот: «живет по-божески», «живет по-христиански» – о том, кто был совестлив и милосерден.

В церковных проповедях постоянно содержались и тем самым передавались, нравственные поучения. Судили же о следовании заповедям по посещениям церкви, соблюдению постов и обрядов и по выполнению нравственных норм. В поведении православного человека ценились такие проявления морали, как *уважительное отношение к старшим, забота о старых, детях, беспомощных людях, милосердие, миролюбие, взаимопомощь, трудолюбие, совестливость* и многое другое.

Отпечаток христианской этики можно наблюдать в приветствии, выражении благодарности, прощении. Переступая порог чужого дома пришелец обычно молился перед иконой и кланялся: первый поклон Богу, второй – хозяевам, третий – всем добрым людям. Обращаясь к работающим, приветствовали их: «Бог в помощь», а слово «спасибо» как выражение благодарности есть редуцированное пожелание «Спаси Бог»; «прощай» – это просьба о христианском прощении (так, последнее воскресенье перед Великим постом, когда все односельчане просили прощения друг у друга, называлось «прощенным воскресеньем»). Просили прощения у домочадцев и у всего мира, у общины, в случае бездетности или тяжелых родов, а также перед дальней дорогой.

Богоугодным делом признавались помочи, поэтому они проводились и в праздники, и в воскресенья, когда любая работа считалась грехом, а отказ от участия в помочи воспринимался как большой грех.

Давая обещание, клятву человек целовал крест, нарушение обещания считалось смертным грехом; сам же обычай целования способствовал выработке таких личностных качеств, как честность, ответственность.

Важным фактором воздействия на определение норм поведения являлась исповедь, отправляясь на которую просили прощения у домашних. Исповедь была важна не только с религиозной, но и с этической точки зрения, так как приучала оценивать свои поступки с позиций добра и зла.

К большим церковным праздникам приурочивались общественные пиры, трапезы, добро на которые давала церковь. Пир устраивался мужчинами на полях после службы в храме; принято было приглашать и тех, кто не мог внести пая – бедняков и нищих. В храмовые праздники также было принято ходить по гостям, на застолья; радушный прием любого гостя считался священным, говорили: «Гость в дом – Бог в дом». Стол в понимании крестьян то же, что в алтаре престол, поэтому вести себя за ним нужно так же, как в церкви; был обычай целования стола перед дальней дорогой.

Религиозность стала наиболее глубокой чертой характера; она выражалась в молитвах, обращениях к Богу с просьбами помочь в добрых де-

лах; вера поддерживала в невзгодах и помогала их преодолевать. Вера же определяла и одну из основных черт народного характера – «выдающуюся доброту», которая проявлялась в поведении и выражалась в гостеприимстве, хлебосольстве, взаимопомощи, отсутствии злопамятности. Доброта выражалась в жалостливости ко всем, терпящим беду и нужду, даже к преступникам.

Основной задачей *воспитания* православного христианина было научить его жить по воле Божьей и через это привести к вечному блаженству на небесах. Для этого следовало добрые побуждения ребенка поддерживать, превратить в сознательное стремление к добру и правде. Делу воспитания благочестия православного человека служила вся христианская литература, она вся поучительна, педагогична. Описанием исторических событий, псалмами и притчами Библия давала уроки добродетельной жизни.

Православное просветительство, проводимое церковью, оставляло, безусловно, свой след в душе ребенка, подвигало его к благочестию. Однако судить о результатах воспитания можно по конкретным поступкам, по всему складу жизни человека, а не только по внешним проявлениям веры. В данном случае мы и говорим о стремлениях, а не о результатах воспитания; они имели свои особенности и тонкости. Одну из важнейших составляющих нравственного воспитания подметил Н.Бердяев. Православие, которое во многом определило нравственное воспитание, отличалось огромной нравственной снисходительностью; человеку предъявлялось прежде всего требование *смирения*, предполагающее отказ от гордыни, самопревознесения. В награду за добродетель смирения ему разрешалось даже такое: «Лучше смиренно грешить, чем гордо совершенствоваться».

При этом не следовало задаваться высокой целью приближения к идеалу святости, она удел немногих: слишком героический путь личности православие объявляло гордыней, попыткой стать человекобожеством. Поэтому, не задаваясь высокими целями, человек поклонялся святым и святости, полагаясь на их заступничество. Он должен был жить в своем коллективе, следовать устоявшемуся укладу жизни, воспитываться в духе своегословия, своей традиционной профессии.

Это приводило к тому, как отмечает Н.Бердяев, что русский человек *больше полагался на Бога*, на социальную среду, а не на собственную ответственность и активность, искал спасения у святых, их посредничества. В то же время «в русском душевном типе есть огромное преимущество перед типом европейским. Европейский буржуа наживается и обогащается с сознанием своего большого совершенства и превосходства, с верой в свои буржуазные добродетели. Русский буржуа, наживаясь и обогащаясь, всегда чувствует себя немного грешником и немного презирает буржуазные добродетели».

Идея Святой Руси имела глубокие корни, но она *заклучала в себе большую опасность*, так как расслабляла нравственную энергию, препят-

ствовала развитию ответственности, активности, раскрытию своей человеческой индивидуальности. Русская доброта часто бывала бесхарактерностью, слабоволием, болезнью страдания.

В основу формирования русской души легли два противоположных начала: «природная, языческая стихия и аскетически монашеское православие». Именно в этом видит Н.Бердяев причину совмещения в русском народе противоположностей: деспотизма – анархизма; жестокости, склонности к насилию – доброты, человечности; смирения – наглости; рабства – бунта и т.п.

Эта оценка особенностей православного воспитания помогает увидеть истоки некоторых ментальных черт личности русского человека.

Начало развития образования

Вся история развития отечественного образования может быть разделена на три периода.

I период (X в. – XVIII в.) – церковно-религиозная педагогика.

II период (XVIII в. – второй половины XIX в.) – государственная педагогика.

III период (вторая половина XIX в. – 1917 г.) – общественная педагогика.

Церковная педагогика характеризуется преобладанием церкви и ее мировоззрения в народном образовании.

Период государственной педагогики отличается тем, что дело народного образования взяло в свои руки государство, оттеснив церковь. Образование теперь должно было служить государственным интересам, готовить просвещенных людей для государственной службы, быть практичным, профессиональным, а для этого сословным. Образование не должно выводить учащихся из тех сословий, к которым они принадлежат по рождению, но и не должно оставлять население вовсе без образования. Самое лучшее – давать образование в меру, каждому сословию – свой тип образования, свою школу, которая и будет готовить его к будущей деятельности. Государственность, профессиональность и сословность – вот самые характерные черты образования в этом периоде. Нуждаясь в образованных людях, государство сначала покровительствовало образованию, но, как только увидело, что оно грозит существующему политическому и социальному укладу жизни, стало сдерживать его.

Период общественной педагогики. Несмотря на то, что государство имело сильное влияние на судьбу образования, общественность в лице земств, общественных организаций, отдельных деятелей просвещения внесла значительную лепту в развитие образования. Она выдвигала требования дать образование всему народу, обеспечить подрастающие поколения общечеловеческим развитием, учитывая при этом национальные формы

жизни. А для этого недостаточно открыть школы, необходима наука педагогика, педагогическая литература, собрания, общества, съезды педагогов. Все это создавало не правительство, а общество.

Церковно-религиозная педагогика

Церковно-религиозная педагогика характеризуется господством церкви в просвещении народа, что отражалось в содержании и организации образования. Изучали церковные книги, а учителями были духовные лица. Учились для того, чтобы лучше уразуметь церковные службы и тем приблизиться к Богу. *Церковное образование было единственным типом для всех: богатых и бедных, мальчиков и девочек.* Как внешкольное, так и школьное образование имело благочестивое и душеспасительное содержание. Идеал воспитания разъясняялся и внедрялся церковью.

Человек Древней Руси заимствовал педагогическую систему из Библии. Но Библия – это собрание многих различных книг с неодинаковыми педагогическими началами. Так, в педагогике Ветхого Завета царит суровый патриархат, где права главы семьи громадны, а все члены семьи и домочадцы полностью ему подчиняются. Их личности малоценны, ничтожны, отношение к ним главы семьи сурово. В новозаветной христианской педагогике господствуют другие начала – любовь, кротость, ценность каждой человеческой личности. Дети имеют не только обязанности, но и права. Христианская семья организуется не на началах подчинения и строгости, как ветхозаветная, а на началах любви, взаимной помощи, относительного равенства и свободы всех членов семьи.

Так как для древнерусской жизни был характерен патриархат, то его же поддерживала и *педагогическая теория*. Ветхозаветные идеи о семье и семейных отношениях, варварский взгляд на женщину, идеал отца, подавляющего самостоятельность детей, суровая необходимость домашней дисциплины – все это было заимствовано из Ветхого Завета. Отношение родителей к детям должно быть суровым: «Отец, не бойся всячески учить и наказывать детей; суровое отношение к детям не только не противоречит отеческой любви к ним, но, наоборот, свидетельствует о любви. Поэтому из любви к сыну не оставляй его без наказания; если накажешь его розгою, он не умрет», «Делай дитя, и оно устроит тебя; играй с ним, и оно опечалит тебя. Не смейся с ним, чтобы не горевать с ним и после не скрежетать зубами» и т.п.

Кроме книг Ветхого Завета, педагогический идеал излагается в книгах отцов церкви, преимущественно Иоанна Златоуста. У него педагогические идеалы выше ветхозаветных, более широкие.

Отвергая врожденность в человеке зла, он прямо высказывает убеждение, что зло укореняется вследствие дурного воспитания, высказывает

свою непреклонную веру во всемогущество воспитания: «Не от естества приходит людям зло, – говорит он, – но своею волею злы бываем».

По Златоусту, родители могут сделать все из своих детей, от родителей зависит будущность детей, от них зависит посеять в их душе зло или добро, приготовить им бесконечное блаженство в будущей жизни или вечное мучение в аду. Он замечает, что родить детей – дело природы, но воспитать их в добродетели – дело ума и воли. *Нужно думать не о том, чтобы сделать детей богатыми, а о том, чтобы сделать их, благочестивыми, богатыми различными добродетелями.* Если бы отцы старались дать своим детям доброе воспитание, то не нужны были бы ни суды, ни судилища, ни наказания. Палачи есть потому, что нет нравственности.

Цель воспитания, по его мнению, – добродетель или страх Божий, что может быть достигнуто аскетизмом, суровостью, монашеством. Земные блага малоценны, *нужно стремиться к небесному, духовному, к благочестию.* При этом все светские науки, искусства, все гражданские доблести отходят на задний план, теряют серьезное значение для жизни.

Такая воспитательная цель может быть достигнута только насильем над детьми. «Юность, – поучает он, – подобна зверю неукротимому, коню необузданному, и ее необходимо обуздать». Не нужно позволять детям делать то, что им приятно, потому что приятное есть и вредное: родители должны иметь полную власть над детьми. Нужно действовать страхом. Обращаясь к Ветхому Завету, он пытается соединить его с учением Иисуса Христа, имеющим совершенно иной характер.

Идеал женщины у Златоуста также ветхозаветный. Матери больше всего должны смотреть за дочерьми: наблюдать, чтобы они сидели дома, учить их скромности, благочестию, отдавать их замуж.

Таковы источники церковных педагогических идеалов в Древней Руси. И хотя были известны поучения о любви христианской, о том, что без любви все добродетели ничто, что человек может спастись не исполнением внешних обрядов, но истинно христианской доброй жизнью, в древности господствовал ветхозаветный идеал.

Правда, всегда были люди, имевшие христианское мировоззрение и осуществлявшие его в жизни; была также народная мудрость, сказки, поговорки, пословицы и т.п. Но мягкие гуманные чувства поощрялись. Причинами этого были: 1) патриархальный, суровый уклад жизни семьи; 2) чисто внешнее, обрядовое понимание христианства, когда внутренняя, духовная сила его упускалась из виду.

Все это вело к тому, что более всего проявлялось заботы о сохранении в неизменности церковных обрядов, канонов; сложилось убеждение, что православным нужно умирать за букву, за азы веры.

Это видно из церковных поучений, в которых говорится об обрядах церкви, но очень поверхностно раскрывается теоретическая сторона христианства; в духовной литературе мало поучений, которые касались бы во-

просов нравственных и которые будили бы христианскую мысль. В литературе XVI и XVII вв. преобладают описания самых обыденных обрядов («подробные наставления, что есть в тот или иной день того или другого поста», «притча о кадиле» — как кадить и т.п.). Родители учили детей земным поклонам, двуперстному или трехперстному кресту, но не объясняли, в чем состоит искупительное значение креста, преподавали им подробные до мелочей правила, а возвышенных истин христианства не объясняли даже кратко.

Делалось это так не потому, что родители не хотели передать своим детям глубокого и серьезного христианского знания, а потому, что сами его не имели. Для глубокого понимания христианства требовалось соответствующее образование, а его не было. Вера ограничивалась соблюдением церковных обрядов.

Содержание древнерусского педагогического идеала отражалось в сборниках нравственно-религиозного содержания: «Пчела», «Златоуст», «Златогруи», «Измарагда», «Прологи» и др.

По учению древних моралистов выходило, что светлая сторона жизни есть соблазн и грех, истинное состояние настоящего христианина — печаль, плач. «Смех от лукавого, плач и рыдание от Бога».

Ветхозаветный идеал воспитания ярко описан в «Домострое» (XVI в.) — произведении, содержащем свод житейских правил и наставлений; сходные идеи высказывались и в других педагогических сочинениях тех времен.

Сердца юношей подобны воску, и что напечатают на том воске — незлобивого голубя, высокопарного орла, лютого льва, ленивого осла, — то и останется на всю жизнь. Ум отрока сравнивается с чистой доской, на которой учитель пишет, что хочет. Неумеренная любовь к детям вредна. Для воспитания важна розга. Древнерусское церковное педагогическое учение проповедовало суровое отношение к детям, подавление самых простых и естественных проявлений детской природы.

Ветхозаветные идеи о женщине, жене, дочери в бесчисленном количестве воспроизводились в древних сочинениях.

Способы древнерусского просвещения

Здесь уместно вспомнить, как появилась грамотность на Руси. История древнерусского просвещения открывается летописными известиями о том, что киевские князья Владимир и Ярослав начали строить по городам церкви, стали собирать в них для учения детей и обязали новоприбывших из Византии священников учить детей.

В связи с проникновением в Древнюю Русь византийского духовенства просвещение целиком оказалось в руках восточнохристианской церкви, поэтому получило зависимый от нее характер. Для церковной службы потребовалось перевести греческие книги на язык славян, поэтому необходимо было создать славянскую азбуку.

За нелегкий труд взялся славянин, византийский ученый-философ Константин, который в монашестве принял имя Кирилл. Ему помогал старший брат – Мефодий. Азбука создавалась первоначально для жителей славянского княжества Моравии. Моравийский князь просил императора Византии прислать ему проповедников христианства и книги.

Началась работа над азбукой. Константин выделил из живой славянской речи все ее звуки. Затем ему предстояло найти для каждого звука свою букву. Часть букв он приспособил из греческого алфавита, придав им несколько иную, более округлую форму. Но где же было взять буквы для таких звуков славянской речи, как Ж, З, Ц, Ч, Ш, Щ, Ю, Я? Для некоторых из них не существовало буквенных обозначений ни в латинском, ни в греко-византийском алфавитах. И тогда Кирилл изобрел для этих звуков новые буквы. Некоторые славянские буквы схожи с финикийскими в обоих вариантах славянской азбуки. Первый получил название «глаголица», что означает «говорящая»; а более поздний — «кириллица», в память Кирилла.

Славянская азбука пришла на Русь в конце IX в.

Переводя церковные книги на славянский язык и распространяя, таким образом, знание славянского алфавита, византийское духовенство положило начало древнерусской письменности и литературной разработке древнерусского языка. В то же время церковное зодчество давало местному населению первые представления об архитектуре, живописи и других искусствах. Отдельные представители высшего слоя общества отличались незаурядным знанием языков, греческой литературы и достаточно широкой осведомленностью в других областях знаний.

Обучение детей вначале вели пришлые греки, потом выучившиеся у них русские священники и впоследствии перенявшие у священников учительскую науку дьячки и миряне – «мастера» грамоты. *Церковно-богослужебное образование охватывало всех*: учился не только тот, кто собирался стать священником, но и всякий, кто хотел и мог. Князья, помимо церковно-богослужебного образования, иногда изучали иностранные языки.

После приобщения России к христианству и европейскому Западу в ней появился круг не только грамотных, но и просвещенных людей, любивших книгу и науку, получивших образование, скорее всего, путем частного обучения и занятий с помощью учителей-греков.

Особенностью духовенства в России являлось то, что оно не было замкнуто в своем сословии, не передавало свою профессию по наследству. Духовенство выходило из народа, хотя дети церковников и могли продолжать деятельность своих отцов. Для подготовки духовенства не было особых училищ, будущие священники учились, как и все другие, у грамотеев-мужиков, у мастеров грамоты или же у своих отцов, выучиваясь малому. У мастеров духовенство училось искусству служить церковные службы (вечерню, заутреню и др.). Служили наизусть, а не отправляли их по богослужебным книгам, так как духовенство было малограмотно. Получить

лучшую подготовку у квалифицированных учителей было невозможно, потому что более образованных, более просвещенных взять было еще некуда.

Типы обучения

Мастера грамоты были главными деятелями народного просвещения и подготовки духовенства. Это были крестьяне, делавшие из обучения грамоте промысел. Даже царевен учили мастерицы, состоявшие в дворцовом штате. Кроме собственно мастеров обучением занимались *дьячки*, иногда *монахи*, были еще и *мастера пения*, которые ходили по городам и учили церковному песнопению.

Школы мастеров были чрезвычайно низкого уровня: «как отойдет от мастера, то ничего не умеет, только по книге бредет» (т.е. еле читает). Вследствие низкой степени образования, в народе мало-помалу начало распространяться мнение, что чтение не дело мирян. А в XVI в. стали даже побаиваться чтения, боялись взять в руки «Апостол» и Евангелие, а если находились любознательные люди, их отговаривали, замечая: «Не чтите книг многих, чтобы не сойти с ума и не впасть в ересь». Поэтому ревнителям просвещения приходилось защищать книги и доказывать их пользу. Сохранилось от XV в. немало отдельных наставлений и даже поучений о почитании книжном, которые обыкновенно помещались в предисловии к различным сборникам.

Так как почитание книжное, любовь и охота к чтению и списыванию книг процветали только в монастырях, в народе так привыкли к этому, что считали чтение книг прямо и исключительно «черническим делом». И действительно, в больших монастырях иноки были истинными книжниками, обладавшими большой начитанностью.

Мастера грамоты появились в начале XIII в., и их можно было встретить еще и в XIX в.

Другой орган древнерусского просвещения – *школа*. Школы возникли при монастырях, церквях, у епископов. В России чаще всего строил школы приход (на Западе России, в Малороссии), это были общинные, приходские школы. В них учились немногому – читать и писать (чтению священных книг, заучиванию их наизусть). В Великороссии школы обычно были семейные и ютились в домах учителей. Первоначально обучение в них мало чем отличалось от обучения у мастеров грамоты и дьячков. Лишь с XVII в. школы начали расширять и усложнять учебный курс и совершенствовать приемы обучения.

Характер и порядок обучения грамоте

Обучение детей и у мастеров, и в школах было тяжелым делом, требовавшим большого времени и затраты сил.

Чтению учились по азбукам и букварям: славянские буквы сложнее русских. Буквы пазывались по-старинному: аз, буки, веди... Способ обучения чтению был буквослагательный – малопонятный и неудобный. Лишь в XVII в. начали появляться буквари с приемами звукового способа произношения, за буквами следовали слоги. Осложняло освоение азбуки множество различных надстрочных знаков, служивших для обозначения ударения в словах; к ним прибавлялись еще знаки препинания со своей системой правописания. Все книги были рукописными, причем в старину слова писались слитно, не отделяясь друг от друга. Каждая буква писалась по-разному, часто сокращенно. И только постепенно письмо упорядочилось, и появилась определенная орфография. Чтение в древности было очень трудным искусством, особенно чтение *Псалтири* (одна из книг Ветхого Завета, содержащая 150 псалмов – хвала Богу, мольбы, жалобы, прошения и др.), являвшейся основной учебной книгой. Читать учились по рукописному тексту, изготовленному учителем. В некоторых азбуках каждая буква для обозначения разных почерков писалась во множестве образцов; каждый ряд букв отделялся вычурной заставкой (буквицей) – большой прописной буквой, в которой переплетались в узор изображения трав, птиц и зверей.

Были в них и нравоучения. Например, под буквой «Ф»: «фараоновых творений не чини и других на то не учи»; под буквой «Ш»: «Шатания и плясания дьявольского удаляйся, плясанье бо уподобися смертному убивству». В книгах помещались поговорки, загадки: «Аще кто хочет много знати, тому подобает мало спати, а мастеру угождати»; «Аще кто не упивается вином, тот бывает крепок умом»; «Стоит град пуст, а около него куст».

В буквари включались также молитвы, заповеди, псалмы, душеспасительные нравственные наставления и толкования непонятных славянских слов, в них могли входить и цифры до 10000. Буквари и азбуки имели, таким образом, довольно разнообразное содержание.

Учащиеся не овладевали всем содержанием книг, часто будущие священники едва могли прочесть Псалтирь, а о выразительном чтении и говорить было нечего.

Значительные сдвиги в просвещении произошли в связи с началом книгопечатания. В 1564 г. в Москве была напечатана первая книга. В 1574 г. была издана славянская «Азбука» *Ивана Федорова*, которая занимает особое место среди учебных книг, так как она послужила образцом печатной светской книги. За нею последовали буквари других авторов: Симеона Полоцкого, Кариона Истомина и других.

Заслуживают особого упоминания два букваря Кариона Истомина (конец XVII в.). Один из них состоит из множества роскошных рисунков, изо-

бражающих буквы: например, заглавная «А» составлена из фигуры воина с трубой и копьем, буква «Ж» — из фигуры человека с поднятыми вверх руками, расставленными ногами и поставленной между ними трубой.

В царском быту было введено обучение по картинкам (потешные книги). Так, отечественную историю дети узнавали из книг, которые были составлены из картинок с подписями (1639).

Потешные книги были двух родов. Одни — нечто вроде художественной энциклопедии, где были изображены сельские работы: как сеют, пахут, убирают урожай, а также птицы, звери, города и другое. Под картинками — объяснения изображенных предметов. Другие потешные книги содержали повести, рассказы, сказки с картинками.

После завершения изучения с грехом пополам азбуки приступали к укреплению и усовершенствованию чтения по Псалтири и другим «божественным книгам».

Древнее образование на каждом шагу твердило о Боге, грехе, покаянии, добродетелях, церковных службах. Оно хотело воспитывать детей в страхе Божиим. Но образование отличалось непедagogичностью всей постановки обучения. Картина была такой: чрезвычайно трудные и невразумительные способы обучения; совершенно неинтересный детям и превышающий их умственные возможности учебный материал; педагогически не подготовленные и очень мало знающие учителя. Учение непрерывно сопровождалось битьем учащихся. Оно было совершенно непривлекательным для детей, строго принудительным и безрадостным. В старинных учебных книгах розга часто воспевалась, в честь нее были сложены целые гимны: «Розга ум вострит, память возбуждает». В азбучовниках определялся целый арсенал орудий наказания: розга двухлетняя черемуховая, розга березовая, лоза, плетль, ремень, жезл, школьный козел — скамья, на которой секли детей.

Со второй половины XVI в. в некоторых училищах при обучении стали сообщаться минимальные грамматические сведения. С 1648 г. в употребление вошла славянская «Грамматика Мелетия Смотрицкого» (печатная). Вплоть до «Грамматики» М.В. Ломоносова (1755) она была главной книгой по филологии. Во второй половине XVI в. и в XVII в. незнание грамматики стало считаться признаком невежества. В это время в школах стали давать фонетические объяснения славянской азбуки, объяснения значения букв (они уже разделялись на гласные, согласные и полугласные; ударные и безударные), указывались падежи. Вообще учебный курс становился шире, в него стали включаться математика, риторика, другие предметы западного средневекового образования. В Москве появляется все больше ученых, знающих с древними языками. В высших кругах общества начинают учиться «по латынью» (латинскому и греческому языкам).

В XVII в. увеличилось число учащихся; вместо прежней дяковской школы стали появляться более или менее благоустроенные училища.

Встречаются даже указания на существование общежития при школе. Но где были училища, чему в них учили, на какие средства содержались школы – сведения об этом очень скудны. Помимо школы, желающие получали сведения по различным отраслям знания *благодаря самообразованию, путем начетчества.*

К наиболее любимому чтению в Древней Руси относится апокрифическая литература. Апокрифы – сочинения, восполняющие священные книги (о детстве Иисуса, его родителях, о блаженном состоянии Адама и Евы в раю и т.п.) Обо всех этих подробностях, отсутствующих в Библии, сообщали апокрифы. Апокрифические книги рассказывали о людях, подходивших к концу земли и видевших, как хрустальный свод неба опускается к земле и соединяется с ней. Эта литература была чрезвычайно увлекательной, люди с детским доверием поглощали из нее сведения, книги способствовали развитию мировоззрения.

Таким образом, внешкольное образование до XVIII в. имело такой же церковный характер, что и школьное. Все знания основывались на религии, научного в них было мало, зато много фантастического и невероятного, что, однако, сомнений в подлинности прочитанного не вызывало. Лишь одна область знания не была в зависимости от религии – это математика. Но распространение в школе она имела очень ограниченное: математике почти не учили. Однако вне школы она существовала, так как необходимость в ней вызывалась жизненными потребностями. Уже в XII в. монах Кирик упоминает о ней.

Общее образование было еще настолько скудно, что не давало какого-нибудь реального представления о мире и его явлениях. О природе, растениях, животных, астрономических, физических явлениях древние учителя ничего не сообщали своим ученикам, так как сами о них мало что знали, но много твердили о Боге, ангелах, чудесах, злых духах, их действиях на человека. Обильными были сообщения о деяниях в мире божеской и демонической силы, о чудесном, таинственном, мистически страшном. Вера в сверхъестественные силы, порча, колдовство – все это казалось обычным. Поэтому охрана детей от всякого влияния нечистой силы была важнейшей заботой родителей. Ведь даже дома всюду, в каждом углу было что-то таинственное, опасное – в писке мыши, курокилке, треске стен, ухозвоне видели что-то особенное, какие-то указания на что-то, а к этому присоединялись и дурной глаз, и клятвое слово, и тому подобные вещи. От всего нужно было беречься, а то попадешь в лапы домовому, лешему, водяному.

Но, несмотря на все трудности самообразования, оно все-таки помогло ряду выдающихся лиц подняться на высокую ступень образованности. Преподобный Нестор, митрополит Илларион, Кирилл Туровский, Владимир Мономах и другие, хотя и не прошли какой-либо хорошей и серьезной школы, но, похоже, общались с образованными людьми. Несомненно одно –

они были начетчиками, самообразовавшимися личностями, много читавшими и думавшими.

В XI-XII вв. появились своеобразные руководства по семейному воспитанию – «Поучения», имевшие хождение среди определенной части населения. Они создавались священниками, образованными людьми вообще и, несмотря на то, что были адресованы детям, воспринимались родителями как рекомендации к воспитанию. Таким было «Поучение», написанное князем Владимиром Мономахом своим детям и получившее популярность в других семьях.

«Поучение» Владимира Мономаха

«Дети мои или кто иной, прочитав эту грамотку, не посмейтесь, но примите ее в сердце свое. Прежде всего, ради Бога и души своей страх Божий имейте в сердце своем и милостыню давайте нескудную. Это – начало всякому добру.

Тремя добрыми делами можно от греха избавиться и Царствия Божия не лишиться: покаянием, слезами и милостынею. Не гязкая это заповедь, дети мои. Бога ради, не ленитесь; молю вас, не забывайте этих дел. Ни одиночество (отшельничество), ни монашество, ни голод (пост), чему подвергают себя некоторые благочестивые люди, не так важны, как эти три дела... Послушайте меня, дети мои. Если не все наставление мое примете, то примите хоть половину. Пусть Бог смягчит ваше сердце: проливайте слезу о грехах ваших, говоря: «Как разбойника и мытаря помиловал Ты, Господи, так и нас грешных помилуй». И в церкви это делайте, и спать ложась. Когда на коне едете, говорите мысленно: «Господи, помилуй!» Эта молитва лучше всех.

Всего же более убогих не забывайте, но по мере сил кормите их. Сироту и вдову сами на суде по правде судите; не дайте их сильным в обиду.

Ни правого, ни виноватого не убивайте и не позволяйте убивать, хотя бы и заслуживал смерти; не губите никакой христианской души.

Когда речь ведете о чем, не клянитесь Богом, не креститесь; нет в этом никакой нужды. Если же придется вам крест целовать (давать клятву), то подумайте сначала хорошенько, можете ли сдержать клятву; а поклявшись, держитесь клятвы...

Епископов, попов и игуменов почитайте, принимайте от них благословение. Любите их и по мере сил заботьтесь о них, чтобы они молились за вас.

Более же всего не имейте гордости ни в сердце вашем, ни в уме: мы все смертны – сегодня живы, а завтра – в гробу. Все, что дал нам Бог, не ваше, а поручено нам на короткое время. В землю сокровищ не зарывайте: то великий грех. Старика почитайте как отца, молодых как братьев...

Прочитав эту грамотку, постарайтесь творить всякие добрые дела. Смерти, дети мои, не бойтесь ни от войны, ни от зверя, но творите свое де-

ло, как даст вам Бог. Не будет вам, как и мне, вреда ни от войны, ни от зверя, ни от воды, ни от коня, если не будет на то воли Божией, а если от Бога смерть, то ни отец, ни мать, ни братья не могут спасти. Божья охрана лучшей человеческой».

Братские школы, академии

Вопрос о хорошо организованной школе рано или поздно должен был возникнуть на Руси. С этим вопросом первая встретилась юго-западная Русь, которая, войдя в состав Литовского государства, в 1386 г. соединившегося с Польшей, встала лицом к лицу с западной культурой и школой.

Возникла острая и напряженная борьба между просвещенными, хорошо вышколенными представителями католицизма и едва грамотными православными пастырями. Волей-неволей приходилось подумать о просвещении, хороших, благоустроенных школах. За дело взялись западные православные братства. Они учреждались при церквях или монастырях и от них получали свое название. Членами братств были люди разного звания, чина и положения: митрополиты, епископы, иноки, князья, паны, мещане; иногда вступали целыми приходами, от них требовалась лишь дружная деятельность на пользу православной веры. Средствами они владели значительными.

Братства активно взялись за обновление школьного дела. Школы должны были служить интересам православной веры и церкви, поэтому в них основательно изучались церковный устав, церковное чтение, пение, Священное Писание, учение о добродетелях и о праздниках. Все обучение велось в строгом православном духе, а догматы веры служили основным предметом изучения, составляли основу всего учебного курса.

Но религиозный характер обучения составлял одну только сторону организации братских школ, они имели довольно широкий курс образования, включающий научные светские предметы. Это были языки: греческий, славянский (старославянский), русский, латинский, польский; кроме них, преподавались грамматика, поэтика, риторика, философия, арифметика. Братские школы находились под значительным греческим влиянием, и первые учителя в них были греками. Поэтому и преобладающим языком был греческий; латинский знали слабее. Из методов обучения назовем перешедшее от иезуитов разыгрывание диалогов, драматические представления на библейские темы.

В братские школы принимались дети всех сословий. Перед учителем все дети – богатые и бедные – были равны. Сидеть каждый ученик должен был на определенном месте, назначенном ему по успехам. Кто больше будет знать, будет выше и сидеть, хоть он и беден, а кто меньше знает – сидит на низшем месте.

Отдавая сына в школу, отец брал с собою несколько соседей и при них заключал договор о всем порядке учения. В обязанность же учителя

входило посоветовать ученику, в соответствии с его годами, наклонностями и способностями, какими науками ему следует заниматься. Забрать ученика можно было в присутствии тех же свидетелей, при которых его отдавали в школу, – это нужно было для того, чтобы не нанести оскорбления ни ученику, ни учителю. Дети членов братств, сироты обучались бесплатно, за счет братств; вообще членам братств вменялось в обязанность проявлять заботу о тех детях, которые не имели средств, но желали учиться. Для беднейших учеников при братских монастырях устраивались специальные помещения для жилья.

Распорядок школы. Приходили в школу и уходили из нее в определенное время, пропуски занятий воспрещались. Нельзя было во время урока переходить с места на место, разговаривать, нужно было слушать и замечать все, что читается и диктуется учителем. Для поддержания порядка в братских школах использовались сами учащиеся; для надзора на каждую неделю назначали несколько мальчиков-дежурных, в обязанности которых входило: прийти пораньше в школу, подмести пол, затопить печку, сидеть у дверей и замечать опаздывающих и уходящих рано с уроков, а также шалунов – в классе, в церкви и на улице. За непослушания учитель наказывал детей, но не тирански, а наставнически, не сверх меры, а по силам. Если же сам учитель допускал проступки, то он не мог быть не только учителем, но и жить в братстве. Ученикам братских школ запрещалось посещать пирушки, знаться с безнравственными людьми, предписывалось оказывать почтение достойным, прилично вести себя в церкви, монастыре, на кладбище. Дети делились на три группы:

- 1) на обучающихся распознавать буквы и складывать;
- 2) на читающих и выучивающих наизусть разные уроки;
- 3) на умеющих объяснить прочитанное, рассуждать и понимать.

Утром, сразу после молитвы, каждый учащийся пересказывал учителю свой вчерашний урок, показывая написанное дома; потом начиналось изучение Псалтири или обучение грамматике с разборами, другим наукам, по усмотрению учителя. После обеда каждый ученик списывал на таблицу свои уроки, заданные на дом (для малолетних – сам учитель). Выученные трудные слова ученики должны были проверять друг у друга, идя из школы или в нее. Дома, выучив урок, должны были прочитать его своим родителям или хозяину квартиры; по субботам повторяли то, что учили в течение недели.

Так как школы содержались на средства братств (т.е. были общественными), братства и были в них хозяевами. Школа находилась под надзором двух избранных братством депутатов, которые должны были устранять всякие беспорядки. Хотя каждая школа жила по своему уставу, они имели много общего.

Несмотря на многие преимущества братских школ, они все-таки не могли соперничать с католическими. Юношество, искавшее лучшего

образования, по-прежнему направлялось в иезуитские коллегии и там попадало под влияние католичества. Поэтому появилась необходимость создания школы высшего порядка. Такой стала братская школа в Киеве – *Киево-Могилянская академия*.

Крупную реформу братской школы произвел в 1633 г. *Петр Могила* (1596-1647). Сущность преобразований заключалась в превращении Киевской школы в коллегию по иезуитскому образцу. Обучение стало вестись на латинском языке; классов стало восемь: в низшем учили читать и писать, а дальше шли грамматика, синтаксис, поэзия, богословие и т.д. Все способы преподавания, а также западная схоластика были перенесены в Академию; большое значение придавалось диспутам.

Преподаватели и выпускники академии стали видными носителями и проводниками просветительских идей в России. Часть их, в первую очередь *Феофан Прокопович* и *Стефан Яворский*, стали ядром так называемой петровской ученой дружины – интеллектуального объединения деятелей русского Просвещения эпохи Петра I.

Потребность в хорошо организованной школе была осознана и в Москве. На Большом Московском церковном соборе 1666-1667 гг. неоднократно звучали призывы к царю Алексею Михайловичу устроить в Москве постоянную школу, а в перспективе, возможно, и академию, которая стала бы главным просветительским центром Российского государства и всего православного мира. Вопрос об организации подобного центра активно обсуждался на протяжении второй половины 60-х – первой половины 80-х гг. Инициатором открытия академии был *Симеон Полоцкий*. Начало организации академии положила школа греческих монахов братьев Лихудов. Школа приступила к занятиям в конце 1685 г.; вначале в ней было шесть учеников, потом появились еще два. С помощью князя В.В.Голицына было построено здание академии.

Так в 1687 г. появилась Эллино-греческая академия, преобразованная затем в *Славяно-греко-латинскую академию*. К ней присоединилась славяно-российская школа, нечто вроде подготовительных классов. В академии преподавались: богословие, риторика, логика, физика, математика – все это составляло курс философии.

В связи с этим было два класса: богословский и философский. Богословы сочиняли проповеди и произносили их по субботам в своем классе в присутствии философов, а философы в своем классе произносили составленные ими латинские и русские речи. Учитель преподавал всеобщую историю на латинском языке, риторику и науку о составлении стихов, латинских и русских, читал с учениками Овидия, Вергилия, Цицерона. Изучались также география с помощью карт и глобуса, синтаксис, грамматика. Помимо этого ученики изучали катехизис, славянскую грамматику, греческий, еврейский, французский и немецкий языки, медицину. Математика была поставлена слабо, естествоведения совсем не было.

Впрочем, курс Московской и Киевской академий построенный по образцу западных коллегий, мало чем отличался от них. Не было еще общего образования и на Западе, светские науки и там ценились недостаточно. С течением времени Московская академия преобразовалась в духовную школу (XVIII в.).

Московская академия послужила распространению образования; долгое время она была в России единственным более или менее организованным учебным заведением среднеобразовательного характера. Там, где были нужны образованные люди, вспоминали о Московской академии и ее выпускниках, они требовались всюду.

Московская академия для обновляемой России была не просто традиционным богословским учебным заведением, но прежде всего учреждением, дававшим общее начальное, среднее и высшее образования, местом подготовки учителей практически для всех типов зарождавшейся в XVIII в. государственной светской школы. Из ее стен вышли такие деятели отечественного просвещения, как *Карион Истомин*, *В. К. Тредиаковский*, *А. Ф. Магницкий*, *М. В. Ломоносов* и многие другие.

Подводя итоги развития просвещения на протяжении X-XVII вв., можно отметить, что школа развивалась неспешно, что большинство населения медленно осознавало необходимость образования. Школьное учение оставалось очень трудным делом для обучающихся из-за неразработанности общепедагогических и методических основ, отсутствия учебных книг, написанных с учетом детского восприятия, нехватки специально подготовленных учителей. Впрочем, с этими трудностями будет сталкиваться образование вплоть до конца XIX в.

Так как обучение населения находилось в руках церкви, ею определялись цели и содержание образования и воспитания. Церковный характер обучения не мог выйти за пределы религиозных рамок, поэтому ни общечеловеческому, ни профессиональному образованию еще не пришло время. Однако были в разные века и высокообразованные люди из церковного сословия и из знатных слоев; грамота распространялась и среди простых людей (о чем свидетельствует, например, факт распространения берестяных грамот в Новгородской Руси).

Основные события педагогической истории X-XVII вв

X в. — крещение Руси, создание славянского алфавита, появление церковных школ.

XIII в. — распространение грамоты через школы мастеров грамоты
1564 г. — начало книгопечатания, появление печатных азбук.

XVI—XVII вв. — братские школы

1633 г. — создание Киево-Могилянской академии.

1687 г. — открытие Московской славяно-греко-латинской академии.

ДОМОСТРОЙ

1. Наказание от отца к сыну

Благословляю аз грешный, имя рек, и получаю, и наказую, и вразумляю сына своего, имя рек, и его жену, и их чад, домочадцев: быти во всяком христианском законе, и во всякой чистой совести и правде; с верою творяще волю Божию и храняще заповеди его; себе утверждающе во всяком страхе Божий и в законном жительстве; и жену поучающе, также и домочадцев своих наказующе: не нужею, ни ранами, ни работою тяжкою; имеюще яко дети, во всяком покое: сыты и одены, и в теплом храме, и во всяком устрое. И вдаю вам христианскому жительству писание се на память и вразумление: вам и чадам вашим. Аще сего моего писания не внемлете и наказания не послушаете, и потому не учнете жити, и не тако творити, яко же есть писано, сами себе ответ дадите в день Страшного суда; и аз вашим винам и греху не причастен, кроме моего души; аз о сем всяком благочинии благословлял, и плакал, и молил, и поучал, и писание предлагал вам; и еще воспримете сие мое худое учение и грубое наказание, и сие со всею чистотою душевною; и прочитая, прося у Бога помощи и разума, поелику возможно, как Бог вразумит вас; и начнете делом творити вся си: будет на вас милость Божия, и Пречистая Богородицы, и великих чудотворцев, и наше благословение, отныне и до века, и дом ваш, и чада ваша, и стяжание ваше, и обилие ваше, что вам Бог подаровал от нашего благословения и от своих трудов, да будет благословенно, исполнено всяких благ, во веки, аминь

14. Какو чтити детем отцов своих духовных и повиноватися им

Подобает ведати се: како чтити детем отцов своих духовных. Изыскаати отца духовного добра, боголюбива, и благоразумна, и рассудительна, а не потаковника, пьяницу; ни сребролюбива, ни гневлива; такова подобает чтити, и повиноватися ему во всем; и каятися пред ним со слезами; исповедати грехи своя не стыдно и бессрамно; и заповеди его хранити. А призывати его к себе в дом часто, и извещатися всегда, во всякой совести; и наказание его с любовью приимати, и послушати его во всем, и чтите его, и бейте челом пред ним низко; он учитель наш и наставник; и имейте его со страхом и любовью: к нему приходите, и приношение ему давайте от своих трудов по силе; и советовати с ним часто о житие полезном, и восстязатися от грехов своих; и како учити и любити мужу жена своя и чада, а жене мужа своего слушати, и спрашиватися по вся дни: а извещатися о гресех своих всегда пред отцем духовным, и обнажати грехи своя вся, и

покорятся пред ним во всем: тии бо бдят о душах ваших, и ответ дадут о вас в день Страшного суда; а не поносят их, не осуждати, не укоряти; а о ком учнут печаловаться, ино его слушати, и виноватого пожаловати, по вине смотря, с ним же рассудя.

15. Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе Божии

А пошлет Бог, у кого дети, сынове или дщери, ино имети попечение отцу и матери о чадах своих: снабдити их и воспитати в добре наказании: и учити страху Божию и вежеству и всякому благочинию; и, по времени и детям смотря и по возрасту, учити рукоделию, матери – дщери, а отцу – сынове, кто чего достоин, каков кому просут Бог даст; любити их, и беречи, и страхом спасати. Уча и наказуя, и рассуждая, раны возлагати: наказуй дети во юности, покоит тя на старость твою; и хранити, и блюсти о чистоте телесней, и от всякого греха, отцем чад своих, яко же зеницу ока и яко своя душа. Аще что дети согрешают отцовым и матерним небрежением, им о тех гресех ответ даги в день Страшного суда. А дети, аще небрегомы будут, в ненаказании отцов и матерей, аще что согрешат или что зло сотворят, и отце и матерем, с детьми, от Бога грех, а от людей укор и посмех, а дому тщета, а себе скорбь и убыток, а от судей продажа и соромота. Аще у богобоязливых родителей, и у разумных и благорассудных, чада воспитани в стасе Божий, и в добре наказании, и в благорассудном учении, всякому разуму и вежеству, и промыслу, и рукоделию, и те чада с родители своими бывають от Бога помиловани, а от священнаго чину благословены, а от добрых людей хвалими; а егда будут в совершене возрасте, добрые люди, с радостию и с благодарением, женят сыновой своих по своей версте, по суду Божию; а дщери за их дети замуж выдают. И аще от таковых, которое чадо Бог возьмет, в покаянии и с причастием; то от родителя бесскверная жертва к Богу приносится, и в вечные кроны вселяются; а имеют дерзновение у Бога милости просити, и оставление грехов и о родителях своих.

17. Како дети учити и страхом спасати

Казни сына своего от юности его, и покоит тя на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биешь его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти. Дщерь ли имаша: положи на них грозу свою, соблюдеши я от телесных; да не посрамиши лица своего, да в послушании ходит; да не свою волю приемши, и в неразумии сотворится знаем твоим в посмех, и посрамят тя пред множеством народа; аще бо отдаси дщерь свою без порока, то яко велико дело совершиши, и посреди собора похвалишися; при концы не постонеши на ню.

Любя же сына своего, учащай ему равны, да последи о нем возвеселишися. Казни сына своего измлада, и порадуетиши о нем в мужестве: и по-

среди злых похвалишься, и зависть примут враги твои. Воспитай детище с прещением и обрящеши о нем покой и благословение. Не смейся к нему, игры твоя: в мале бо ся ослабиши, в велице поболити, скорбя; и после же яко оскомины твориши душе твоей. И не дажь ему власти во юности, но сокруши ему ребра, донележе растет, а, ожесточав, не повинет ти ся, и будет ти досаждение, и болезнь души, и тщетна домови, погибель имению, и укоризна от сосед, посмех пред враги, пред властию платеж и досада зла.

22. ...А который человек глуп, и груб, и невежда, и небрежен, а и есть у него платенко, государьско жалованье, или своими труды сделано, да беречи не умеет, ино государю или кому приказано, у таких нечювственников платье берегут у себя лучшее; дадут коли во время надеть, да опять, снемше, у себя блюдут. А всем дворовым людям наказ: всегда, что делают, в ветшаном платье, а как пред государем и при людех, в чистом повседневном платейце; а в праздники и при добрых людей, или с государем, или с государынею где быти: ино в лучшем платье; а беречи от грязи, и от дождя, и от снегу; и пришед, да сняв платейце, высушить и вымять, и вытереть, и выпахать; хорошенько укласть и упрятать, где то живет. Ино и себе мило, и от людей чесно, и государю споро, и слушкам прочно, и всегда внове. А люди б были во чти и в грозе и во всяком дозоре. Промеж бы себя не кралися; чужого бы отнюдь не хотели ни коими дела, а государьского бы берегли, все за один; а государю бы и государыни не лгали, и не клеветали ни на кого ни в чем. А государи бы тем не потакали, а обыскивали бы прямо: ставя с очей на очи: дурному бы не попускали, а доброго бы жаловали; ино всяк добру ревнует и государьское жалованья хочет выслужить правдою и прямою своею службою; и государьским наказом и добрым науком век живет, и душу спасет, и государю служит, и Богу угодит. Да наипаче указывати, которым вместею, к церкви Божий всегда ходити, и по праздником, или во дворе петья слушати, и особ наедине молитися; чистота телесная хранити от всякого пьянства и лакомства и от безвременного пития и ествы; и объядения и пьянства выдержатися; и отцов бы духовных и с женами своими имети; и на покойния приходили. А женатые с своими женами законно бы жили, по духовнаго отца наказанию. Да чему сам от государя научен, того бы и жены наказывали: всякому страху Божию и вежеству; и государыни бы слушали, и повиновалися во всем; и своими труды и рукодельем выслуживалася, а не крада бы, и не лгала, и не бражничала, и с дурными речми к государыне не приходила, и волхвов, и с кореньем, и с зельем, кто тем промышляет, с теми бы отнюдь не зналася, и государем бы про таких людей не сказывали: то бо суть слуги бесовские; служили бы государем своим верою и правдою, и добрыми делы, и праведными труды. А государи бы и государыни людей своих: мужей, и жен, и ребят, и всяких слуг жаловали, и кормили, и поили, и одевали; и в тепле бы жили, и во всяком покой и в благоденстве всегда. И государя бы, себя и

свою душу, и дом свой, добре строи, и домочадцов безо всякия скорби, – тоже нищих и странных и убогих, вдовиц и сирот, покоити достойно, от своих праведных трудов. И к церквам Божиим и церковником и в монастырях приносить милостыня, и к себе, в дома своя, призывать: ино то и Богу приятно, и души полезно. А отнюдь бы не вмещалось в дом ни от насилия, ни от грабления, или от всякого мшелоимства, ни от посулу, ни от поклепу, ни от резомства, ни от ябедничества, ни от крива суда. Аще от сего зла Бог соблюдет, тот дом будет благословен отныне и до века.

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

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ И СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ СЕРЕДИНЫ XVII – КОНЦА XVIII вв.

А.Н.Джуринский

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НОВЫЕ ТИПЫ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В XVII-XVIII вв. принцип сословности образования, в соответствии с которым наилучшие школы предназначались для дворянства и духовенства, стал все более ощутимым фактором снижения интеллектуального потенциала наций. Попытки реформировать школу на светских началах наталкивались на оппозицию церкви, оставшейся духовным и организационным центром школьного дела.

С середины XVII до конца XVIII в. расширялись масштабы образования первого и второго сословий, а также верхов третьего сословия. В результате соперничества католической и протестантской церковью усложняются задачи и программы, повышается эффективность деятельности учебных заведений.

Основным видом учебного заведения в системе школьного образования стала школа классического типа, все больше отличавшаяся от прежних учебных заведений. Ее приоритетом постепенно сделался пересмотр содержания образования в пользу предметов реального цикла. Например, в Англии во второй половине XVII в. «Незримой коллегией» (позже «Королевское общество») во главе с *Р.Бейлем* (1627-1691) были созданы учебные заведения, где давали практически полезные знания и умения.

Многовековые устои феодальной школы уже начинали разрушаться. Увеличивался приток в школы детей третьего сословия (крестьян и горожан). Во Франции, например, такая категория составила к середине XVII в. половину учеников общеобразовательных заведений. Усилилось влияние светского образования, что выразилось в расширении программ «мирских дисциплин», в успешном соперничестве общинных школ с церковными. Так, в 1672 г. в Париже насчитывалось свыше 160 муниципальных начальных (малых) школ и только 40 приходских заведений элементарного обучения.

Развитие учреждений начального обучения в Западной Европе и Северной Америке представляло сложную картину борьбы нового со старым.

В целом начальная школа не справлялась со своими задачами. Основная масса населения (прежде всего крестьяне) оставалась неграмотной. Правящие классы пренебрегали просвещением народа.

В Англии в конце XVIII в. на 1712 жителей в среднем приходился лишь 1 учащийся. Не лучше выглядела ситуация во Франции. Королевские

власти не выделяли ни одного су на школы для низших слоев населения. В большинстве провинций не хватало начальных учебных заведений. Даже в сравнительно благополучном Орлеанском округе в 1750 г. на 106 коммун приходилось лишь 50 учреждений элементарного образования. Не хватало профессиональных преподавателей. Количество учебных заведений для подготовки преподавателей элементарной школы исчислялось единицами. Число выпускников было крайне незначительным.

Так, единственная на всю Францию *семинария св. Шарля* в конце XVII в. выпускала ежегодно 2-3 десятка учителей, что было каплей в море.

При всех недостатках масштабы и эффективность начального обучения неуклонно повышались. Обратимся для примера к данным по Франции. В ряде провинций количество начальных учебных заведений увеличилось в течение 1600-х гг. почти в пять раз. В некоторых местностях в конце XVII в. произошел резкий прирост таких заведений. Так, в округе Монпелье в 1677-78 учебном году начальные школы имелись в 40 % коммун, а спустя десять лет – уже в 73 %. В конце XVII в. грамотность мужского городского населения колебалась в пределах 40-80 %. Особенно высок был ее уровень в первом и втором сословиях: у мужчин до 100 %, у женщин – до 70 %.

Распространялась грамотность и среди городской части третьего сословия. Еще большая часть населения была охвачена элементарным обучением в 1700-х г. Так, в Руанском округе в 1790 г. начальные школы имелись почти во всех коммунах. Росла грамотность в городах. В итоге к концу XVIII в. 47 % мужчин и 26 % женщин во Франции были грамотными.

Живительную струю в организацию школ начального обучения внесли представители движения Реформации в Германии, Англии и Северной Америке.

Так, яркий образец программы элементарных школ, создававшихся деятелями Реформации, – *Готский школьный устав* (1642). Он сделался каноном для многих соответствующих учебных заведений в Германии. Документ был выработан под заметным воздействием педагогических идей Я.А.Коменского и В.Ратке. Уставом планировалось обучение в трех классах: низшем, среднем и старшем. В первых двух классах по катехизису обучали родному языку (чтение, письмо), счету, церковному пению. В старшем классе к этому добавляли «мирские предметы»: изучение обычаев, начала естествознания, местной географии. Последние содержали знания о природе (почему молния видна раньше, чем слышится гром, и т.п.), о ведении хозяйства (советы земледельцу), первые сведения о судопроизводстве и собственности (что такое межа между частными владениями и др.). Преподавать «мирские предметы» надлежало, опираясь на наглядность и наблюдения; учитель должен был добиваться достижения учениками определенного уровня подготовки.

Начальный возраст ученика определялся Готским уставом в пять лет; учиться школьник мог до тех пор, пока не сдавал экзамен (но не дольше, чем до 14 лет). Запятая шли круглый год, 5 дней в неделю (за исключением среды и субботы), по 6 часов ежедневно. В деревенских школах предусматривались шестинедельные летние каникулы, в городских – четырехнедельные. Всем предметам, кроме «мирских», обучал один учитель – *шувльмейстер*. «Мирские предметы» преподавали специальные учителя. Предполагалось поднять социальный статус учителя путем создания специальных учреждений подготовки *шувльмейстеров*, введения постоянной оплаты учительского труда.

В Англии на протяжении XVII-XVIII вв. под эгидой англиканской церкви создавались *благотворительные* и *воскресные школы* для бедняков. Уровень подготовки в этих учебных заведениях элементарного образования был крайне низким: лишь некоторые выпускники могли с трудом читать религиозные тексты на родном языке.

В Северной Америке первые школы начального образования появились в общинах пуритан в XVII в. В 1647 г. в колонии Массачусетс был принят первый закон, регламентировавший программу и деятельность таких школ в духе Реформации.

В 1600-1700-х гг. католические монархии и римско-католическая церковь заметно активизировали свою деятельность в сфере элементарного образования. В значительной степени это было вызвано стремлением противостоять влиянию Реформации.

Пример такой политики – начальная школа Франции.

Под нажимом католиков во Франции было сорвано соблодение Нантского эдикта (1508) (отменен в 1685 г.), вследствие чего протестанты лишились возможности создавать свои учебные заведения. Одновременно королевские власти и католический клир насаждали *католические начальные школы*. Была основана упомянутая выше семинария св. Шарля, которая готовила преподавателей для школ бедняков. Появились и первые руководства, адресованные этим преподавателям: «Христианские нравственные мысли для образования детей» К.Жоли (1607-1700) и «Приходская школа, или Способ обучать в малых школах» безымянного кюре из Парижа.

Руководство католической церкви во Франции подхватило идею распространения образованности. В послании кардинала Ноаяя (1698) провозглашалась необходимость обучения для всех французов (для знати – обязательно). В документе регламентировались подотчетность церковных школ элементарного обучения, ежегодные суммы вознаграждения учителям – женщинам и мужчинам (100 и 150 ливров соответственно).

Французский епископат, заботясь о своем влиянии на воспитание и обучение, призывал верующих укреплять в детях религиозные чувства. В конце XVII в. во Франции появились первые уставы католических начальных школ: Шалон-на-Марне (1676), Отона (1685), Аксерра (1695). Эти

документы пронизаны авторитарным и консервативным духом: запрещаются смешанные школы, подчеркивается необходимость телесных наказаний («розга необходима, ибо рождает мудрость»). Но в них чувствуется и влияние новых дидактических идей («дети усвоят хорошо текст лишь тогда, когда прочтут его самостоятельно»).

Активную деятельность в сфере элементарного образования во Франции развернула *католическая конгрегация «Братьев христианских школ»*, основанная Ж-Б. Лассалем (1651-1719). Первая школа конгрегации появилась во Франции в 1679 г. Спустя сорок лет подобные школы действовали в 22 городах. К 1789 г. в учебных заведениях «Братьев...» насчитывалось до 36 тыс. учащихся. Обучение было бесплатным. В классах занималось до 100 учеников. Они овладевали началами чтения и письма на французском языке, правилами арифметики, заучивали псалмы, иногда учились читать по-латыни. Впрочем, далеко не все осваивали подобную программу, поэтому тех школяров, которые овладевали искусством выводить буквы, награждали громким титулом «писателя».

Существенные изменения претерпело в Западной Европе и Северной Америке в XVII-XVIII вв. *полное общее образование*. Главным видом такого образования становится *учебное заведение классического типа*: в Германии – *городская (латинская) школа и гимназия*, в Англии и Северной Америке – *грамматическая школа*, во Франции – *коллеж*. Эти учреждения впитали прогрессивные направления Возрождения, Реформации и Просвещения. Вместе с тем в их деятельности получила отражение и консервативная традиция. Они были предназначены для имущих слоев общества. Нередко находились на содержании государства.

В Германии на протяжении 1600-х гг. было учреждено свыше 100 городских школ. Многие из них впоследствии были преобразованы в гимназии. В конце 1700-х гг. в одной лишь Пруссии насчитывалось до 380 городских школ и гимназий. В программах этих заведений происходили заметные перемены. На первых порах основная часть учебного времени отводилась изучению античных языков и литературы. Но уже в первые десятилетия XVIII в. эти предметы занимали лишь половину учебных часов. Одновременно (хотя бегло и в малом объеме) преподавались история, география, математика и естественные науки.

Учебный процесс в этих школах был пропитан религией. Учащиеся тщательно и систематически изучали катехизис. Городские школы и гимназии нередко оказывались инструментом воспитания малоинициативного, законопослушного, богобоязненного поколения. Заявляя об этих задачах, представители церкви подчеркивали: «Тот лучший подданный, кто больше верует, и тот наихудший, кто больше рассуждает».

Иную направленность имели городские школы и гимназии современного образования.

Тенденция расширения современного образования усиливалась. Так, в результате *реформы Зейдлица* в Пруссии (1787) произошли изменения программ городских школ и гимназий, приведшие к заметному возрастанию доли естественнонаучных дисциплин. Управление школ перешло от консистории в ведение светской королевской власти.

Важный вклад в развитие современного образования в Германии внесли сторонники неогуманизма (*Ф.А.Вольф* и др.). Их усилиями в программах ряда городских школ и гимназий предусматривалось расширение преподавания немецкого языка и литературы.

Особая заслуга в создании учебно-воспитательных учреждений нового типа принадлежала педагогам-филантропинистам. Их деятельность протекала под заметным влиянием руссоизма. Первое учебное заведение – *филантропин* – было основано И.Б. Базедовым в 1774 г. в Дессау. Принципиальным отличием этого учреждения была конфессиональная терпимость. В учебный план входили немецкий, французский, латинский и греческий языки, философия, мораль, математика, естествознание, история, география, рисование, музыка, верховая езда; заметное место занимал ручной труд. Использовались активные методы, ориентирующие учащихся на самостоятельную деятельность.

В дальнейшем по образцу филантропина в Дессау возникло несколько других учебно-воспитательных учреждений.

В Англии среди грамматических школ особо выделялись 9 больших *публичных школ* (в Винчестере, Вестминстере, Итоне, Борроу, Лондоне и др.), которые предназначались для аристократической элиты. Большие публичные школы в общем насчитывали не более трех тысяч учащихся.

Грамматическая школа являлась учебным заведением классического образования, т.е. обучения, основанного прежде всего на программе древних языков и литературы. Но на исходе 1700-х гг. такая традиция была нарушена. По инициативе *И.Бентама* (1748-1832) было введено более обширное преподавание дисциплин естественнонаучного цикла. Однако публичных школ эта реформа не коснулась.

Во Франции основным типом общеобразовательного учреждения на рубеже XVII-XVIII вв. становится коллеж. В конце 1700-х гг. в стране насчитывалось 562 коллежа с 73 тыс. учащихся.

Интересный педагогический опыт оставили коллежи двух подтипов: *школы Пор-Рояля* и *учебные заведения католического ордена «Оратория»*.

В создании и деятельности школ Пор-Рояля приняли участие гугеноты и католическая конгрегация янсенистов – последователей голландского теолога К.Янсения. Основатель конгрегации Дювернье де Горанн (1581-1643) проявлял особый интерес к воспитанию («воспитание – абсолютно необходимая вещь»). Школы были учреждены группой педагогов, получившей наименование «кружок Пор-Рояля». Янсенисты считали, что ребенок – существо слабое, испорченное от природы, что «разум его омрачен

грехом», а сам он «раб страстей». Утверждалось, что «дьявол захватывает детскую душу уже в утробе матери». Чтобы бороться с этими природными пороками, воспитателю следует находиться в постоянном общении с детьми и предотвращать их проступки.

Школьные классы в учебных заведениях Пор-Рояля были небольшими – 5-6 учеников на одного-двух учителей. Педагоги отрицательно относились к оценкам, полагая, что они побуждают школяров к нездоровому соперничеству. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию: «Мало говорить, много терпеть, еще больше молиться». Школы размещали в стороне от городской суеты, ближе к природе.

Педагоги Пор-Рояля считали своей целью формирование прежде всего рассудочного мышления. Они утверждали, что «нет ничего более ценного, чем здравый смысл и правильное суждение». Вот почему считалось необходимым большую часть занятий направлять на развитие способности к суждениям. Но это не значило, что учителя пренебрегали упражнениями памяти учащихся. Школяры заучивали значительный объем учебного материала, но нагрузки были посильными, т.е. упражнения соответствовали умственным возможностям каждого.

Школы Пор-Рояля давали элементарное, общее и частично высшее образование. В курс входили французский язык, древние и новые языки, история, география, математика, риторика, философия. Программа школ была шагом в модернизации образования. Родной язык оценивался как первооснова обучения, что выглядело новшеством на фоне тогдашней практики школьного образования. Учащиеся писали сочинения и письма на французском языке, используя собственный житейский опыт. Античных классиков часто изучали во французском переводе. Ученики систематически делали самостоятельные переводы, заботясь прежде всего о передаче смысла, а не формы.

Полная программа предназначалась для мальчиков и юношей. Девочек обучали по более простому курсу: катехизису, чтению, письму. В женских школах Пор-Рояля царил аскетический режим послушания и воздержания.

Школы «Оратории» возникли одновременно с основанным в 1611 г. кардиналом П. де Берюлем орденом того же названия. В 1719 г. насчитывалось уже свыше 20 школ «Оратории». Особым влиянием они пользовались в 1760-х гг. Затем однако конгрегация была распущена, а ее школы влились в разряд остальных коллежей.

Школы «Оратории» шли по пути реформы содержания образования. Отечественные язык, литература и история являлись основой обучения. Французский язык и литература были обязательными дисциплинами на протяжении всего курса преподавания. Более заметное место, чем в других коллежах, занимали дисциплины современного цикла: естественные науки, математика, история и география.

Опыт коллежей, прежде всего школ Пор-Рояля и «Оратории», оставил заметный след, и в дальнейшем был осмыслен и использован во Франции при реформировании национальной системы образования.

В Северной Америке в XVII-XVIII вв. школа развивалась (особенно вначале) под сильным воздействием европейского опыта и прежде всего английского. Первая городская школа была создана в Бостоне в 1635 г. Затем из появившихся аналогичных учебных заведений вырастают грамматические школы, которые к середине 1700-х гг. становятся ведущими среди общеобразовательных учреждений.

Во второй половине 1700-х гг. в североамериканских колониях возникают общеобразовательные заведения нового типа – *академии*.

Первое такое заведение основал в Пенсильвании в 1749 г. *Б. Франклин* (1706-1790). Академия Франклина предлагала учебную программу современного образования. Помимо предметов классического цикла, предусматривалось изучение политической и экономической истории, естествознания, ряда иных научных дисциплин. Академия Франклина была образцом для подражания, и в конце 1700-х гг. академии уже стали наиболее распространенным видом полной общеобразовательной школы. Например, в Новой Англии на 300 тыс. жителей приходилось 15 таких учреждений.

Сеть академий расширялась одновременно с их интеграцией с грамматическими школами. Повсеместно возникали академии с современным и классическим отделениями.

Д.И.Латышина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ТЕОРИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

Жизнь и педагогический путь

Великий чешский педагог-гуманист, философ Ян Амос Коменский родился 28 марта 1592 г. в городке Нивница. Его отец, Мартин, был родом из Комны, куда состоятельная семья переехала из Словакии. От названия деревни и пошла фамилия Коменский. Отец был членом общины «Чешских (богемских) братьев». Чешские братья отрицали сословное и имущественное неравенство, проповедовали отказ от насильственной борьбы, поддерживали протестантство, отстаивали право на национальную независимость.

В 1604 г. на Коменского обрушилось большое несчастье: эпидемия унесла всю его семью.

Осиротевшего подростка взяли к себе родственники в город Стражнице. Школа общины «Чешских братьев» в Стражнице, учеником которой

он стал, пользовалась отличной репутацией. Эта школа, как и другие, была проникнута тем же схоластически-догматическим духом, но братские школы отличались тем, что в них давались знания, необходимые для практической жизни, и трудовая подготовка.

В возрасте 16 лет Коменский поступил в латинскую школу в городе Пршерове, которую успешно окончил. Здесь он обнаружил обширные дарования и исключительную работоспособность. Благодаря своим блестящим способностям юноша был отправлен за счет общины в Герборнский университет, в котором господствовало протестантское направление. Здесь обучались многие чехи, прошедшие через братские школы и проникнутые духом протестантизма. После окончания занятий на богословском факультете Герборна Коменский совершил путешествие в Голландию.

Свое образование он завершил в знаменитом Гейдельбергском университете. Перед отбытием на родину он купил на последние деньги рукопись Н.Коперника «Об обращениях небесных сфер» и вынужден был пешком пройти тысячекилометровый путь домой. После возвращения на родину Коменский принял на себя руководство школой в Пршерове, несколько позднее он был назначен общиной протестантским проповедником в г.Фульнек, где руководил и братской школой.

С этого времени в жизни Коменского начинается новый этап. Он с большим увлечением работает в школе, изучает педагогические труды, улучшает свою школу. Становится помощником епископа, женится, у него появляются двое детей. Мирная и счастливая жизнь.

Но 1612 г. для Коменского становится началом полного трагизма периода скитаний, потерь и страданий. «Скорбной и героической» назвал жизнь Коменского один из исследователей его творчества. В этот год протестанты, стоявшие во главе освободительной борьбы Чехии с Австро-венгерской империей Габсбургов, были разгромлены, жизнь Коменского оказалась в опасности. В огне войны сгорел его дом с богатой библиотекой, а чума унесла жизни его жены и детей. Самому Коменскому пришлось несколько лет скрываться в горах и лесах. В эти годы он много делает для укрепления братской общины.

Вскоре было объявлено о том, что официальной религией в Чехии становится католичество, а протестантам предлагалось покинуть страну. Патриоты родины «Чешские братья» становились беженцами. Более ста общин «Чешских братьев» оказались в Польше, Пруссии, Венгрии.

С 1628 по 1656 г. Коменский и его община «Чешские братья» находили приют в г.Лешно (Польша). В эти годы Коменский становится одним из руководителей общины, его также избирают ректором гимназии. В число его обязанностей теперь входит и руководство школой в Лешно, и полеченные учащейся молодежи.

Здесь в 1628 г. он написал на чешском языке известную книгу «Материнская школа» (издана впервые в 1657 г.), получившую большую популярность в XIX в., с тех пор она много раз переиздавалась.

Коменский прославил свое имя, создав знаменитый учебник *«Открытая дверь к языкам»* (1631). Это своеобразная детская энциклопедия, которая произвела настоящий переворот в преподавании языков; в ней вместо сухих и непонятных правил было представлено 100 небольших рассказов из различных областей знания на родном и латинском языках. Отклик на книгу оказался очень живым, ее сразу стали переводить на другие языки. Отовсюду пришли многочисленные поздравления. Книга в XVII и XVIII вв. служила учебником латинского языка почти во всех странах Европы.

Коменский живет в изгнаний в большой нужде. Семья, которую он вновь создал, нуждается. Но его поддерживает мечта о том, что настанет время и он возвратится на родину, чтобы вернуть ей потерянный покой и радость. А воссоздать счастье родине помогут школы и воспитание молодежи. *«Ибо если мы хотим иметь благоустроенные, озелененные, расцветившие города, школы, жилища, надо прежде всего основать и благоустроить школы, чтобы ученостью и упражнениями в науках они зазеленели и чтобы мастерскими настоящего искусства и добродетели стали»* (Цит. по: Кожиак Ф. Скорбная и героическая жизнь Я.А.Коменского. Прага, 1958. С.50).

Еще на родине Коменский начал разрабатывать «Дидактику», предназначавшуюся чешскому народу. Надеждой на ее окончание он жил в трудные годы, взявшись снова за труд, которому поначалу думал дать название «Рай чешский».

В 1632 г. в Лешно Коменский заканчивает свой главный педагогический труд, который назвал *«Великая дидактика»*, содержащий универсальную теорию учить всех всему, написанный первоначально на чешском языке и только позднее опубликованный в переводе на латинский язык.

Он стал обдумывать свою новую идею – создание «Пансофии» (пансофия – знание всего, всеобщая мудрость). План работы был опубликован, сразу посыпались отклики – эта идея энциклопедизма была созвучна потребностям эпохи, начались обсуждения среди мыслителей Европы; с Коменским одни не соглашались, другие восприняли его идею с одобрением. *Основная идея «Пансофии» Коменского – воспитание нового высококравственного человека, человека знаний и труда.*

Коменского приглашают в разные страны, его пансофические идеи и стремление объединить все течения христианства привлекли к нему внимание видных людей европейских стран. Он принял одно из приглашений и с согласия общины отправился в Англию, но здесь начались революционные волнения среди населения, и он не рискнул остаться в стране. По поручению кардинала Ришелье его просили продолжить свою работу под «Пансофией» во Франции. Коменский решает отправиться в Швецию,

так как шведы сочувствовали «Чешским братьям» и оказывали им материальную поддержку. В 1642 г. он поселяется в Швеции, где ему предложили заняться вопросами преподавания латинского языка и создать его методику. С неохотой Коменский взялся за работу, считая ее второстепенной. Главным делом для него была «Пансофия», которая, по его мнению, могла помочь установлению мира между народами. Но нужда вынудила приняться за дело.

Материальную поддержку Коменскому и его друзьям оказывал богатый голландский коммерсант. Коменский с семьей поселился в Эльбинге (на побережье Балтийского моря). За период с 1642 по 1648 г. им был подготовлен ряд работ, предназначенных для практического употребления в школах, в их числе «Новейший метод изучения языков». В этой работе вместо господствующего в школах зазубривания готовых выводов и правил изложен новый метод обучения. Он состоит в следующем: вначале – пример, а потом правило; предмет – и параллельно с ним слово; свободное и осмысленное освоение.

Это было новым не только для того времени, но во многом оказалось неосвоенным и новым спустя годы.

В 1648 г. скончался главный епископ «Чешских братьев», на эту должность предложили Коменского. В том же году Коменский был избран епископом общины и возвратился в Лешно.

Вскоре его пригласили в Венгрию, где братству оказывали покровительство и помощь. С согласия общины Коменский принял приглашение. Он отправился с семьей в Венгрию, где ему поручили реорганизовать в соответствии с его идеями школьное дело в Шарош-Патаке. Здесь он хотел создать «пансофическую школу». И хотя воплотить свои идеи полностью он не смог, все же многое изменил в школе. Обучение велось по его учебникам и в соответствии с его дидактической концепцией. В ходе реорганизации школьного образования наряду с другими многочисленными трудами были написаны «Пансофическая школа» и «Мир чувственных вещей в картинках». В 1658 г. «Мир в картинках» был напечатан и быстро распространился во многих странах Европы. Это был *первый учебник*, в котором реализован принцип *наглядности*, обучение словом связано с предметами, с наглядным образом. Так как он был переведен на многие языки, то стал использоваться в разных школах Европы не только как учебник латинского, но и как учебник родного языка.

В годы нахождения Коменского в Венгрии им было создано еще около 10 оригинальных работ как методических, так и общепедагогических. Он даже переложил свой учебник, составив его в виде пьесы, которую ученики с удовольствием разыгрывали.

Тем временем положение общины в Лешно значительно ухудшилось. Для предотвращения распада общины Коменского вызвали из Венгрии. Однако Лешно в 1656 г. оказался в центре военных действия. Община

«Чешских братьев» распалась, и Коменский, подобно другим, должен был спасаться бегством. Его дом сгорел, а вместе с ним погибла большая часть книг и рукописей. Коменский нашел убежище в Амстердаме у сына своего прежнего богатого покровителя.

В Амстердаме ему была предоставлена возможность осуществить некоторые из своих творческих замыслов. При поддержке одного из покровителей и сената в 1657 г. было издано *полное собрание его работ по вопросам обучения, в том числе «Великая дидактика»*. Вновь были написаны и опубликованы два тома пансофических трудов. Был опубликован ряд работ по вопросам религии, среди них духовное завещание Коменского: «Единственно необходимое, а именно знание того, что нужно людям в жизни, смерти и после смерти». В конце жизни Коменский напишет: «Вся моя жизнь проходила в скитаниях и не было у меня родины, никогда и нигде не находил я себе прочного приюта». В Амстердаме с ним были его сын и дочь. Коменский скончался 15 ноября 1670 г. и похоронен близ Амстердама.

Теоретические основы педагогики Я.А. Коменского

В своих многочисленных работах: «Великая дидактика», «Предвестник всеобщей мудрости», «Общий совет об исправлении дел человеческих», «Лабиринт света и рай сердца», «О культуре природных дарований» и других – Коменский излагает свои взгляды на окружающий мир, человека, природу, деятельность человека, человеческое общество, которые явились фундаментом его педагогической теории.

Коменский признает божественное происхождение природы и человека и приписывает им божественные атрибуты. *Но Бог не стоит над природой, а воплощен в ней. Познание природы и есть нахождение повсюду искомого Бога и почитание Его.*

Вершина божественного творения, *«чистейший образец своего создателя» – человек*. Он есть «самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение» («Великая дидактика»), это микрокосмос в макрокосмосе. Он создан для познания предметов, нравственной гармонии и любви к Богу. Человек, *созданный Богом по своему образу и подобию*, обладает его качествами, в нем заложены исключительные и безграничные возможности и задатки. В этом утверждении Коменского содержится **новый, передовой и смелый взгляд**, по сравнению со средневековым, когда человек объявлялся порочным и греховным от рождения.

От рождения человек не имеет никаких знаний и идей, разум его представляет собою «*tabula rasa*», т.е. чистую доску, на которой еще ничего не написано, но со временем будет. Врожденным является стремление человека к знанию. Душа, как часть божественного духа, способна к познанию. «Наш мозг (это мастерская мыслей) сравнивается с воском, на кото-

ром оттискивается печать..., мозг, отражая образы всех вещей, все принимает, что только содержит мир». Ум человека отличается «такой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну», уму нет предела («Великая дидактика»).

Этапы познания. Процесс познания начинается с ощущения, так как нет ничего в уме, чего раньше не было бы в ощущениях. Следующая ступень познания – *умственная переработка* материала, полученного из ощущений, когда разум путем анализа и синтеза осуществляет обобщение и абстракцию. Затем разум «подвергает испытанию собственные и чужие представления о вещах». Знания становятся истинными и полезными, если они *осуществляются на практике* и так перерастают в мудрость. Итак, ступени познания:

- чувственное познание;
- обобщение, абстракция, научное знание;
- осмысление, проверка практикой, мудрость.

Характеризуя познание мира в его единстве, Коменский намечает такую последовательность: человек прежде всего должен знать, что что-либо существует (ознакомление), далее – что это такое по своим свойствам и причинам (понимание), и наконец, знать, как использовать свое знание. Отсюда вытекает представление Коменского о том, чему должны учить школы: 1) теории, 2) практике.

Этим путем можно воспитать пансофа-мудреца, а мудрость есть искусство жизни, т.е. знания нужны не для созерцания мира, а для того, чтобы служить человеку, достигать с их помощью благосостояния и счастья.

Принцип природосообразности положен Коменским в основу педагогики. Природа едина, в ней все происходит целесообразно, царят гармония и порядок, все протекает постепенно, природа не терпит ничего бесполезного. Как в природе все происходит естественным путем, так же должно идти и воспитание человека. *Человек сам является частью природы.*

Человек, являющийся частицей природы, подчиняется ее общим принципам и развивается *по естественным законам*. У каждого периода жизни ребенка имеются свои *природные закономерности*. Воспитание ребенка должно идти *сообразно с его, ребенка, природой*. «Нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять, что он имеет заложенным в себе самом».

В качестве аналогий в «Великой дидактике» Коменский часто прибегает к использованию примеров из самой природы. Коменский являлся истинным демократом, ратуящим за то, чтобы все люди – богатые и бедные – имели возможность развить свои природные способности, стать гармоническими личностями.

Потребности самого народа определяют все дело воспитания и образования. «Доколе мы будем жадать чужих школ, книг и дарований, ими одними стремясь удовлетворить наш голод и жажду? Или вечно будем мы,

как здоровые вишни, выпрашивать у других народов разные сочиненьца, книжицы, диктовочки, заметочки, отрывочки и бог весть что еще?» – говорил Коменский.

Демократизм, гуманизм, народность – важнейшие черты педагогической теории Я.А. Коменского.

Дидактика Я.А. Коменского

В отличие от дидактики как теории обучения, свою «Великую дидактику» Коменский определяет как универсальное искусство всех учить все-му, учить с верным успехом, быстро, основательно, приводя учащихся к добрым нравам и глубокому благочестию.

«Великая дидактика» Коменского выходит за рамки теории обучения, это, по сути, есть *вся педагогика*, включающая и образование, и воспитание. Эти знания необходимы родителям и учителям, ученикам и школам, государству и церкви.

Школа, ее назначение. Коменский называет школу мастерской человечности, мастерской гуманизма. Обучать детей целесообразнее в школах, а не в семье. «Как для рыб должны быть предназначены садки, для деревьев – сады, так для юношества – школы». Основное назначение школы состоит в том, чтобы распространить всеобщую мудрость. В школе всеобщей мудрости обучаются все все-му, что нужно для настоящей и будущей жизни. В школе молодежь совершенствуется нравственно, поэтому школа является мастерской гуманности и истинной человечности. Это учреждения, где учащиеся готовятся к труду, к жизни, это «мастерские трудолюбия».

Но для того чтобы школа стала такой мастерской, в ней следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию. Научное образование одновременно совершенствует разум, язык, руки человека.

Коменский определил те конкретные принципы, которые нужно учесть при создании школ.

«Мы обещаем такое устройство школ, благодаря которому:

1) образование должно получить все юношество, за исключением разве тех, кому Бог отказал в разуме;

2) юношество обучалось бы все-му тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным, благочестивым;

3) образование должно быть закончено еще до наступления зрелости;

4) образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою — без побоев и суровости или какого-либо принуждения;

5) юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное;

6) образование не должно требовать больших усилий, а должно быть чрезвычайно легким» («Великая дидактика». Гл. XII. С. 2).

Должен быть установлен и внешний порядок в воспитании. Весь цикл воспитания и образования человека, по замыслу Коменского, должен разделяться на четыре периода по шесть лет каждый.

Ступени школьной системы:

- 1) материнская школа – для детства (до 6 лет);
- 2) школа родного языка, элементарная школа – для отрочества (до 12 лет);
- 3) латинская школа – для юношества (до 18 лет);
- 4) академия – для зрелости (до 24 лет).

Материнская школа должна быть в каждом доме. Для нее Коменский составил методическое руководство «Материнская школа» – наглядное наставление о том, как благочестивые родители частью сами, частью с помощью нянек, должны заботиться о детях.

Второй ступенью системы школ, предложенной Коменским, является школа родного языка, которая должна быть в каждой общине.

В школе родного языка каждого нужно учить тому, без чего нельзя обойтись в жизни: уметь бегло читать на родном языке печатный или рукописный текст, уметь писать, считать и производить простейшие измерения; уметь петь. Ребенок будет усваивать этику, изложенную в виде подкрепленных примерами правил, которые он должен научиться применять; должен узнавать важнейшие исторические факты и элементарные сведения о государственной и экономической жизни. Дети здесь познакомятся с различными ремеслами.

После школы родного языка, обязательной для всех детей, Коменский определил латинскую школу, которая должна быть в каждом городе. Здесь обучение следует начать также с родного языка, затем еще какие-либо иностранные языки, физика, география, естествознание, математика. Традиционные «семь свободных искусств», мораль составляют программу латинской школы. Каждый из шести классов имеет свое название: грамматический, физический, математический, этический, диалектический и риторический.

Самые одаренные из кончающих латинскую школу завершают свое образование в академии, которая имеет обычные для того времени три факультета: богословский, юридический и медицинский.

Организация обучения. Новое решение предложил Коменский для организации обучения. Если в школе на протяжении веков с каждым учеником учитель занимался индивидуально, учащиеся приходили учиться в разное время года и оставались в школе столько времени, сколько хотели, то Коменский нашел иную форму организации обучения. Это *классно-урочная система*, которая предполагает:

- неизменный состав учащихся одного возраста;
- проведение занятий в точно определенное время по расписанию;
- одновременную работу учителя со всем классом по одному предмету.

Занятия необходимо проводить ежедневно по 4-6 часов, после каждого часа перерыв. «В предобеденные часы должны упражнять преимущественно ум, суждения, память, а в послепобеденные – руки, голос, стиль и жесты».

Начинать обучение нужно в детстве: «образование человека нужно начинать в весну, т.е. в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность – лето» и т.д.

Коменский рекомендует заниматься только в школе. «На дом ничего не следует задавать, кроме того, что имеет отношение к развлечениям». Так как школа называется учебной мастерской, именно здесь и следует добиваться успехов в науке.

В «Великой дидактике» определены четыре основных общих требования к обучению.

1. *Успешность обучения* достигается при условии, если учить вещам раньше слов; начинать учить от простейших начал, доходя до сложных; учить по книгам, предназначенным для данного возраста.

2. *Легкость обучения* достигается, если обучение начнется в раннем возрасте; учитель в преподавании следует от более легкого к более трудному, от более общего к более частному; ученики не перегружаются знаниями, продвигаясь вперед не спеша; изучаемое в школе увязывается с жизнью.

3. *Основательность обучения* предполагает, что ученики станут заниматься действительно полезными вещами; последующее будет основываться на предыдущем; все материалы изучения должны быть взаимосвязаны, и все изученное будет закрепляться постепенными упражнениями.

4. *Быстрота обучения* возможна тогда, когда все преподается основательно, кратко и ясно; все происходит в неразрывной последовательности, когда сегодняшнее закрепляет вчерашнее, а занятия в классе ведет со всеми один учитель. Одним из важнейших звеньев дидактики Коменского являются *дидактические принципы*, т.е. те положения общего характера, на которые опираются обучение и учение и которые диктуют применение в обучении конкретных приемов и методов. Это следующие принципы:

- наглядность;
- последовательность и систематичность;
- прочность усвоения учебного материала;
- самостоятельность и активность.

Наглядность предполагает усвоение учащимися знаний путем наблюдений за предметами и явлениями, т.е. благодаря чувственному восприятию. Этот принцип вытекает из понимания Коменским процесса познания вообще: начало познания – в ощущениях, в уме нет ничего, чего ранее не было в ощущениях. Сформирован принцип наглядности так: «...лусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствам, а именно: видимое – для восприятия зрени-

ем, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания» (Гл. XX. С. 6). Ведь никого нельзя заставить поверить чужому мнению, если оно противоречит собственным ощущениям. Только *личное наблюдение* и *чувственное доказательство* могут стать основой истинного знания, а не словесное, вербальное обучение. В обучении учащиеся должны сами видеть предметы, слышать звуки, обонять запахи, осязать, вкушать, прежде чем приступят к словесным описаниям («глаз хочет видеть, ухо хочет слышать...» и т.д.).

Для наглядности рекомендуется использовать прежде всего реальные предметы, организовав над ними наблюдение. Когда же это невозможно, нужно предложить учащимся или модель, копию предмета, или картинку, рисунок с его изображением. Исключительно важно наблюдать за вещами, явлениями в их естественной обстановке, что можно сделать во время экскурсии, «чтобы осмотреть деревья, травы, поля, луга, виноградники и работы, которые там производятся». Можно также ознакомить учащихся с разными стилями построек, показать, как работают мастера. Полезны путешествия в места, где живут другие народы, чтобы узнать об их обычаях и истории.

Для организации наблюдений над реальными предметами учителю нужно позаботиться о соблюдении ряда правил: поставить предмет так, чтобы его было видно всем, осмотреть его *вначале* в целом, а потом обратиться к его частям и т.п. Итак, золотое правило дидактики – наглядность.

Последовательность и систематичность. «Ум в познании вещей идет постепенно», поэтому «обучение должно вестись последовательно». Это значит, что все последующее в обучении необходимо основывать на предыдущем, соединяя эти части раскрытием причины связей. Все, что запланировано, должно выполняться в свой срок, ведь «чтобы быстро попасть туда, куда хотят прийти, не столько необходимо бежать, сколько не отставать». Занятия должны быть заранее продуманы и спланированы на долгий срок.

Следует в обучении соблюдать последовательность, продвигаясь:
от более общего – к более частному;
от более легкого – к более трудному;
от известного – к неизвестному;
от более близкого – к далекому.

Учебный материал необходимо подавать в строгой системе, а не прерывисто и эпизодически. Пример такой подачи материала для обучения дан Коменским в его учебниках.

Прочность усвоения учебного материала. Этот принцип не является новым в педагогике, еще Конфуций и древние греки считали необходимым добиваться прочности изучаемого в школе, для чего нужны постоянные упражнения и повторения. Отсюда известное еще с античных времен положение: повторение – мать учения (*repetitio est mater studiorum*).

Но в средние века оно сводилось к зубрежке и формализму, а упражнения имели механический характер, напоминая дрессировку.

Коменский считает упражнения полезными тогда, когда материал понят учеником: «Основательно внедряется в ум только то, что хорошо понято и тщательно закреплено памятью», «Ничего нельзя заучивать, кроме того, что хорошо понятно». А понятно будет то, что прошло через чувства: «Для ума чувства есть путеводитель к науке». Чувственное познание обеспечивает и прочность усвоения. Таким образом, добываясь прочности знаний, учителю прежде всего нужно обеспечить возможность *чувственного восприятия*.

Следующим условием, обеспечивающим прочность усвоения, являются *упражнения в практической деятельности*: «Тому, что следует выполнить, нужно учиться на деле». В то же время «правила должны подерживать и закреплять практику».

«Пусть в школах, – рекомендует Коменский, – учатся писать, упражняясь в письме, говорить – упражняясь в речи, петь – упражняясь в пении, умозаключениям – упражняясь в умозаключениях, и т.д., чтобы школы были не чем иным, как мастерскими, в которых кипит работа».

Для проверок того, насколько прочно усвоены знания, учителю следует проводить в четверти и в конце учебного года публичные испытания, на которых бы в соревнованиях определялись наиболее способные ученики.

Самостоятельность и активность. Обучать юношество не значит вбивать в головы учеников знания, но раскрывать способности понимать вещи. Школа же стремится к тому, чтобы научить ученика «смотреть чужими глазами», «думать чужим умом». Так, физику преподают, не демонстрируя эксперименты и выводы на их основании законы науки, а читая тексты, которые потом ученики зазубривают. А по Коменскому нужно, чтобы «каждый ученик все изучал сам, собственными чувствами», обдумывал самостоятельно и применял знания на практике.

Все, что изучается, должно приниматься учеником, как полезное для него. «Ты облегчишь ученику усвоение, если во всем, чему бы ты его ни учил, покажешь ему, какую это приносит пользу» (Гл. XVII. С. 44).

Самостоятельность ученика развивается тогда, когда он проникается серьезной любовью к предмету, а возбудить эту любовь предстоит учителю. Так как «семена знания» присущи всем людям от рождения, остается только побудить ученика к самостоятельности и руководить им.

Самая превосходная должность под солнцем

Душой и сердцем воспитания является учитель, от него зависит будущее мира. От воспитания детей зависит «исправление человеческих дел на земле», развитие всего общества. «Следующий век будет именно таким, какими будут воспитанные для него будущие граждане» (Цит.здесь и далее

по: Лордкипанидзе Д. Указ. соч. С. 322-330). Должность учителя ответственна и высока, от учителей зависит благополучие каждого ребенка и всего человечества. Оценивая назначение, роль учителей, Коменский пишет: они «поставлены на высоко почетном месте», «им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем». Об этом всегда нужно помнить учителю и с достоинством и уважением относиться к своему делу, «остерегаться слишком низко ценить себя». Из школы убегает тот, «кто сам считает постыдным быть учителем» и находит для себя другое, более денежное занятие. И не нужно удерживать его.

Учитель, по утверждению Коменского, сравним с садовником, акушером, пастухом, полководцем, и счастливы те школы, которые имеют таких учителей.

Какие качества присущи учителю, выполняющему возложенную на него благороднейшую задачу?

Прежде всего – *любовь к своему делу*, которая побуждает наставника юношества искать то, чему нужно обучать всех, постоянно трудиться и думать о том, как учить учеников, чтобы наука усваивалась ими «без воплей, без насилия, без отвращения». Учитель, пишет Коменский, как ваятель, с любовью старается красиво изваять и расписать «Божьи изображения» – детей, чтобы придать им «наибольшее сходство с оригиналом». *Трудолюбие* – важнейшее качество учителя, «кто берется за наивысшее, тот должен познаться и с ночным бодрствованием и трудами и избегать пиров, роскоши и всего, что ослабляет дух». Собственная образованность, широта знаний и опыта учителя достигаются величайшим трудом, которым педагог занят всю жизнь.

Чтобы учитель мог достойно выполнить почетные обязанности, ему следует расположить к себе учеников отеческим и сердечным отношением к ним, приветливостью и лаской, отличным знанием своей науки. Коменский советует наиболее прилежных учеников поощрять похвалой, а малышей можно угостить за прилежание яблоками или орехами. Относясь к ученикам с *любовью*, учитель легко завоеует их сердца, и тогда им больше захочется находиться в школе, чем дома. Он «должен быть не только руководителем своих питомцев, но также другом их». В таком случае учитель будет не только обучать детей, но и *воспитывать* их.

В воспитании у детей человечности (а в этом цель школы — *мастерской человечности*) очень важен для учащихся *пример учителя*, которому они стараются подражать, дети — «самые настоящие обезьяны; ведь что бы они ни видели, это к ним пристаёт, и они делают то же самое». Поэтому мало только объяснить, как надо поступать в жизни, нужно самим являть образцовый пример, нужно «остерегаться походить на тех прирожденных Меркуриев, которые только показывают простертой рукой, куда нужно идти, а сами не идут». Учитель — живой пример для учеников, он должен быть добродетельным, ведь невозможно воспринять добродетель с помо-

цию различных картинок и моделей, только пример педагогов и воздействует на детей.

Дурной пример педагога очень вреден, ибо «редко обманывает поговорка: «Каков поп, таков и приход». Плох учитель – плохи и его ученики. «Учители, – считает Коменский, — должны заботиться о том, чтобы быть для учеников в лице и одежде образцом простоты, в деятельности – примером бодрости и трудолюбия, в поведении – скромности и благонравия, в речах – искусства разговора и молчания, словом, быть образцом благоразумия в частной и общественной жизни».

Такой учитель составляет гордость школы и ее учеников, ценится родителями и сможет достойно исполнять свою должность, выше которой нет другой под солнцем

Мудрая и гуманная педагогика Коменского не сразу нашла свое воплощение. Некоторые его сочинения получили признание и широко распространились еще при жизни педагога, что сделало его имя известным. Но мир вскоре забыл его, как забыл и его могилу, а его сочинения, разрозненные и рассеянные по свету, преследуемые и скрываемые, подвергались оскорбительным нападкам. Так было двести лет.

XIX в. вновь открыл Коменского, и его мысли не просто разлетелись по свету, а нашли широкое использование. Сочинения Коменского признали гениальными, а его самого причислили к ряду самых великих мыслителей человечества. Интерес к Коменскому с тех пор неизменен, каждое новое поколение учителей находит у него мудрые мысли и советы, а школа сохраняет то лучшее, что было им открыто и вошло в ее жизнь. Через века, оценив величие Коменского, люди признали, как прав он был, желая использовать воспитание для преобразования жизни, для достижения всеобщей гармонии. Продолжается жизнь педагогических идей Коменского и сегодня. Мир склоняется перед человеком, который «не переставал проповедовать всеобщее счастье и радость и никогда не уставал бороться за них».

Основные даты жизни и деятельности

1592 г. — Ян Амос Коменский родился в Нивнице — Чехия

1611—1614 — обучение в университетах.

1614—1620— деятельность в Пршерове и Фульнеке.

1621—1628 — жизнь вне закона.

1628—1641 — первое пребывание в Лешно.

1641—1648 — путешествие в Англию и работа для Швеции.

1648—1650 — второе пребывание в Лешно.

1650—1654 — деятельность в Венгрии.

1654—1656 — третье пребывание в Лешно.

1656—1670 — деятельность в Голландии.

1670 г. — Ян Амос Коменский скончался.

Основные работы

1631 г. — «Открытая дверь к языкам».

1657 г. — «Материнская школа» (написана в 1628 г.)

1657 г. — «Великая дидактика» (написана в 1632 г.).

1658 г. — «Мир» чувственных вещей в картинках».

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ДЖОНА ЛОККА

Джон Локк (1632-1704) – известный английский философ и педагог, оказавший серьезное влияние на последующее развитие философии и педагогики.

Он жил в эпоху английской революции, означавшей переход от доиндустриального к индустриальному типу производства, время глубинных перемен в жизни европейских народов, характеризующееся появлением новых условий для развития личности. Джон Локк родился в семье провинциального адвоката, участника революции. В школе получил схоластическое образование, потом в Оксфордском университете увлекся естественными науками, медициной, философией. По окончании университета стал домашним врачом и воспитателем внука А.Шефтсбери – известного либерального политического деятеля. *Основной педагогический труд – «Мысли о воспитании».*

Опыт – источник познания

Чувства и опыт. Локк рассматривает одну из важнейших проблем философии – сенсуализм, имеющую прямое отношение к педагогике. В своем труде «Опыт о человеческом разуме» он выступает против концепции врожденности идей, которую провозглашали и пропагандировали церковь и философы-метафизики, концепции, имевшей большую поддержку в обществе. Локк, утверждая, что в душе человека нет врожденных идей, доказывает, что знания, идеи, принципы он приобретает благодаря взаимодействию с предметами и людьми – средой.

Источниками познания являются ощущения, впечатления, получаемые благодаря органам чувств; это самая объективная ступень знания, исключая сомнения. Знания, полученные человеком, не являются простым отражением окружающего мира. Знания вырастают из осмысления опыта, *опыт является источником познания.*

Эти утверждения Локка выражают новый в его эпоху взгляд на человека и его воспитание.

Если идеи врожденны, то ими предопределяется вся будущая жизнь ребенка и воспитание ничего не в состоянии изменить. Отрицая врожденность идей (у новорожденных, например, пишет Локк, нет ни малейших

признаков каких-либо идей), он отводит в развитии человека решающую роль воспитанию. Душа ребенка есть чистый лист бумаги, на котором можно написать все, что угодно, воск, из чего можно вылепить все. «Десять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, — добрыми или злыми, полезными или бесполезными — благодаря своему воспитанию. Именно оно и создает большие различия, между людьми», — пишет Локк.

Но здесь нужно отметить и еще одну особенность его рассуждений: он никогда не считал воспитание способным изменить мир, как, например, французские просветители XVIII в. Существующий строй он считал вполне рациональным, нужно лишь укрепить его, дав разумное воспитание добродетельному буржуа.

Мораль. Локк выступает с отрицанием врожденных нравственных принципов, человек не рождается ни нравственным, ни безнравственным. *Нормы морали приобретаются человеком в процессе жизни*, таким образом, не существует и врожденной порочности человека — излюбленного утверждения, насаждаемого церковью в эпоху Средневековья. Так как правила морали начинают внушать ребенку с самых ранних лет, создается впечатление, что они врожденные. Взрослые, воспитываясь с детства в почтении к определенным принципам, считают, что были наделены ими от рождения и принципы являются вечными и неизменными. По мнению Локка, нравственные принципы возникают в результате опыта и воспитания, и основным их критерием является *полезность*. *Главным принципом нравственности является добродетель*. Поэтому нравственный человек добродетелен, а добродетельный человек счастлив.

В «Опыте о человеческом разуме» Локк так определяет добро и зло. «Добром» мы называем то, что может принести удовольствие или продлить его, уменьшить страдания, а «злом» — то, что приводит к страданию, уменьшает удовольствие, лишает какого-то блага. «Счастье или несчастье человека является делом его собственных рук» и происходит от того, чего он предпочитает придерживаться в жизни — добра или зла.

Наследственность и среда. Отрицая врожденность идей, Локк в то же время признавал некоторое влияние на человека врожденных способностей: «Мы рождаемся на свет с такими способностями и силами, в которых заложена возможность освоить почти любую вещь, но только упражнения этих сил могут сообщить нам умение и вести нас к совершенству».

Среда также влияет на развитие человека, но она неизменна, к тому же выход из определенной среды в другую нежелателен. Люди из народа, например, не могут себя хорошо чувствовать в среде богатых, так как у них нет необходимого такта и манер. Люди приспособлены к определенным условиям жизни, и менять эти условия — дело ненужное и даже вредное, утверждает Локк.

Таким образом, не отрицая совсем некоторого влияния наследственности и среды, Локк считает решающим в становлении ребенка *воспита-*

ние, оно преодолевает и влияние наследственности, и влияние среды. Первые два фактора признаются им пассивными, а воспитание, по его мнению, активно.

Цель и задачи воспитания

Воспитание способно сформировать особую «породу» людей – джентльменов. Основная цель воспитания – счастье человека, основывающееся на добродетели, «добродетель в прямом смысле является высокой и трудно достижимой целью воспитания». Она возникает не только под воздействием наставлений и бесед воспитателя, «весь труд и все искусство воспитания должны быть направлены к тому, чтобы вооружить душу добродетелью», до тех пор, пока молодой человек «органически не полюбит ее», тогда он будет видеть в ней свою славу и получать от нее удовольствие. Воспитание добродетели дает возможность достичь личного счастья и не препятствовать в этом другим. В душе ребенка следует закрепить понятие о Боге, делающем добро всем, кто Его любит и почитает.

Так Локк связывал цели воспитания с сугубо земными делами, а не небесными, определяя счастье человека целью его жизни. Если счастье есть цель жизни человека, то оно должно быть и целью воспитания.

Препятствием для достижения этой цели являются: телесное чувство неприятного; неверные, ложные суждения.

Поэтому первой задачей педагога становится достижение крепкого физического здоровья воспитанника, умеющего разумно рассуждать и делать необходимые для жизни выводы.

Физическое воспитание имеет большое значение, оно обеспечивает здоровье, которое необходимо для ведения дел и достижения благополучия. «Здоровый дух в здоровом теле – вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире». Тот, у которого нездоровое и слабое тело, никогда не может быть счастлив.

Заботиться о здоровье нужно с раннего возраста ребенка: закаливать его, приучать не бояться холода, для этого обмывать его ноги ежедневно холодной, даже ледяной водой, не бояться, что обувь промокнет от луж; пища должна быть самой простой, следует избегать пряностей; постель ребенка должна быть жесткой и т.п. Физическое здоровье поддерживается упражнениями в соблюдении режима, жизни, благодаря спортивным занятиям и прогулкам. Хорошо поставленное физическое воспитание способствует выработке мужества и настойчивости.

Важнейшими задачами воспитания признается выработка характера, воли, нравственности, умственное развитие. Родителям дается совет: «Ищите человека, который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика; отдавайте его в такие руки, которые смогут охранять его невинность, любовно поддерживать и развивать в нем хорошие

начала». В воспитании характера особенно важны: упражнения, опыт, пример воспитателей и родителей.

Не стоит удовлетворять все желания ребенка, но нельзя и отказывать ему в естественных «законных» требованиях. Направлять поведение ребенка помогут в первое время «страх и уважение», а в более поздние годы воспитатель сможет влиять на поступки воспитанника благодаря любви и дружбе с ним.

Рассуждения и поучения приносят мало пользы в воспитании; более действенными средствами являются *упражнения, пример, окружение ребенка*. «Детей нельзя воспитывать правилами», приучение их делать что-то осуществляется практически, как только представится случай, «если возможно, сами создайте случай». Воспитателю необходимо помнить о том, что грубость и насилие следует исключить из обращения с ребенком. Кроткое, как бы случайное внушение, ласковый тон и добрые слова, не приказ, а напоминание помогут добиться результатов в воспитательной деятельности. Телесные наказания нежелательны, так как «рабская дисциплина создает и рабский характер»; они возможны лишь в исключительных случаях.

Джентльмен, о воспитании которого пишет Локк, должен иметь твердую волю и сильный характер, но они должны быть подчинены *разуму*. «Высшая инстанция, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, есть его разум. Поэтому в высшей степени важно тщательно заботиться о разуме, заботиться о том, чтобы правильно вести его в поисках знания и суждений».

Именно цель воспитания определяет *роль и место умственного образования*. Ведь что, по мнению Локка, мешает личному счастью человека? Ложное суждение. Локк резко критикует те знания, которые получили юноши в школьном и домашнем обучении, — схоластические, оторванные от жизни. Нужны такие знания, которые помогут воспитаннику успешно вести свои дела, устраивать личное счастье.

Задача воспитания состоит не в том, чтобы дать основательное знание в любой науке, а в том, «чтобы дать такое развитие и предрасположение уму, которое в наибольшей мере сделало бы их способными к любой науке, когда они самостоятельно ею займутся». Следовательно, тем самым подготовить воспитанника к самостоятельному добыванию знаний.

Чтение, письмо, рисование, родной и французский языки, география, математика, астрономия, хронология, этика, история, законоведение составляют круг дисциплин, необходимых джентльмену.

Словесной форме обучения, по мнению Локка, следует *предпочесть* обучение с *опорой на чувственный опыт*, ведь чувственные представления составляют основу для возникновения сложных понятий. Для получения верных суждений требуются нормально развитые чувства, что возможно при физическом здоровье. Здоровое тело — залог полноценного умственного развития.

В методе обучения следует соблюдать определенные правила.

1. *Ни один предмет*, который дети должны *изучить*, не следует *навязывать* им как нечто обязательное, не нужно превращать его в бремя. Все, что навязывается, становится тут же скучным для детей, даже если раньше это казалось им приятным. Детям хочется показать, что они свободны, «что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы». Если же они сами не проявляют такой готовности, следует их *вначале расположить к труду и возбудить охоту* к предстоящим занятиям, тогда «ребенок усвоит в три раза больше» того, что он делает неохотно или по принуждению. *Добейтесь того, чтобы не воспитателю приходилось звать учиться, а чтобы они сами просили его поучить их*, тогда они станут чувствовать себя свободными в выборе и будут увлечены учебой так же, как игрой.

2. *Нужно приучить детей господствовать над собою*, чтобы они были способны в случае необходимости легко и с удовольствием переключаться на занятия новым предметом, даже если сильна увлеченность прежним. Ребенку нужно научиться «*страхивать с себя вялость и энергично приниматься за то, что указывает разум*», перейти от интересного к менее привлекательному. Нельзя давать ребенку привыкать к лени из-за нерасположения к какому-то предмету

Важная сторона воспитания — *овладение ребенком ремеслами, трудовая его закалка*. Живопись, токарное, плотничное, столярное дело, садоводство и другие полезные ремесла заслуживают усвоения и совершенствования в них. Ручной труд, ремесло укрепляют здоровье, развивают ловкость и сноровку, а также служат развлечением после занятий умственным трудом. «Люди, ведущие сидячую или кабинетную жизнь, должны иметь какое-нибудь упражнение, которое могло бы одновременно развлекать их душу и давать занятие телу», — рекомендует Локк. *Отдых заключается не в безделье, а в перемене занятий*. Копание земли, посадка деревьев и другие, подобные и полезные занятия могут быть не меньшим развлечением, «чем любой праздный модный спорт».

Локк внес в педагогику *новые принципы: опыт как основа воспитания, практицизм и рационализм*. Педагогические идеи Локка были изучены, критически осмыслены и развиты в работах французских просветителей XVIII в.

Основные даты жизни и деятельности

1632 г. — Джон Локк родился.

1671—1681 — воспитатель внука лорда Шефтсбери.

1683—1689 — находился в эмиграции в Голландии.

1704 г. — Джон Локк скончался.

Основные работы

1690 — «Опыт о человеческом разуме».

1693 — «Мысли о воспитании».

«Самый знаменитый писатель Франции»

«Ни одно имя не было окружено уже в XVIII в. таким ореолом славы, как имя Руссо. Он был самым знаменитым писателем Франции, Европы, мира. Все, что сходило с его пера, немедленно издавалось и переиздавалось, переводилось на все основные языки», — писал известный отечественный историк А.З.Манфред.

Но и трудно назвать еще человека, который не только при жизни, но даже *столетия спустя* продолжал бы вызывать такие ожесточенные споры. Его объявляли опасным смутьяном, проповедником свободы, бунтарем, родоначальником всех революционных брожений, ниспровергателем устоев общества и т.д. и т.п. И в то же время великим гуманистом, великим педагогом, титаном мысли.

Руссо жил во Франции в эпоху, когда наступал закат королевской власти, но в народе еще жила вера в доброго и справедливого короля. Росло всеобщее недовольство мастеровых, бедноты городов; толпы их выходили с угрожающими возгласами на городские площади. Это было время накануне революции, вызванной определенными объективными причинами.

Крестьянство в XVIII в. составляло большую часть населения Франции, но оно было задавлено огромными налогами. В стране активно развивались мануфактуры, промышленность с преобладанием ручного труда. Франция находилась постоянно в состоянии войны с другими государствами, стремясь добиться гегемонии. Возрастали граты на содержание королевской власти: торжественный придворный церемониал, огромная свита, бесконечные празднества, пышность королевского двора, возвеличивание особы короля — все это было символом торжества абсолютизма. Народ стонал от произвола господ, непосильных поборов и повинностей, от беззаконий королевских чиновников: ни справедливости, ни правды нельзя было добиться в судах. Огромными были сословные привилегии. Все это вызывало всеобщее недовольство.

Вторая половина XVIII в. прошла в борьбе против абсолютизма. Народные массы, парламенты городов, часть аристократии выступают с требованием ограничения королевской власти.

Школьное дело в XVIII и даже в начале XIX столетия сохраняло черты Средневековья не только во Франции. В европейских странах школы были убогими и далекими от своего назначения. Школы для народа обычно не имели специальных зданий, а помещались на дому у учителя или в мастерской ремесленника, который совмещал учительство и ремесло. В учителях были деревенский сторож, каменщик, токарный мастер, сапожник, которым нужен был приработок. При выборе учителя из подобных кандидатов предпочтение отдавалось тому, кто имел подходящее по-

мещение для школы. Такому учителю и не требовались особые познания, так как учение ограничивалось приобретением учеником навыков чтения и заучивания текстов катехизиса.

Известный педагог XIX в. А. Дистервег так описывал методы школьного обучения: «Учепики один за одним подходили к учителю, он указывал букву и называл ее, ученик повторял название и т.д., так он постепенно за несколько лет выучивался чтению. Дети протяжно повторяли за учителем тексты из Священного Писания. Это было чисто механическое заучивание. Так же обучали пению: учитель пел псалмы несколько раз, потом их повторяли дети. В школьном образовании преобладали догматические методы».

Отсюда невежество самых широких народных масс, даже обычная безграмотность была нередкой. О воспитании в школах просто не задумывались. Все это вызывало резкую критику состояния просвещения со стороны общественных деятелей, осознававших особую роль просвещения в судьбе всего общества

Весь XVIII в. прошел в Европе под знаком идей Просвещения.

Просвещение – широкое идейное течение, зародившееся во Франции, отражавшее интересы широких масс. Инструментом улучшения общества деятели Просвещения считали воспитание.

В рядах этого течения была блестящая плеяда выдающихся мыслителей, писателей, ученых. В XVIII в. появилось множество словарей по разным отраслям наук, среди них «Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел» Д. Дидро. В ней впервые объяснялись такие слова, как *депутат, деспотия, конституция, привилегия* и др. Писатели, чиновники, а не только аристократы, стали собирать библиотеки, книги стали читать даже кучера и горничные. Книги печатали в Голландии и Швейцарии и тайно перевозили во Францию. Запрещенную литературу власти сжигали, но она продолжала ввозиться и распространяться во Франции, что оказало существенное влияние на приближение революции.

Крупнейшие представители французского Просвещения: Вольтер, Руссо, Монтескье, Гельвеций, Дидро. Они восприняли некоторые идеи Локка и дали им свое толкование и дальнейшее развитие. Просветители боролись за установление «царства разума», основанного на «естественном равенстве», за политическую свободу. Большое место в достижении этих целей, установлении нового общественного порядка отводили *распространению знаний*. Они мечтали о создании такого идеального общества, в котором не будет пороков, угнетения и насилия, резко критиковали существующую форму правления, церковь, мораль. Эта критика и превратила просветителей в идеологов французской революции конца XVIII в., хотя они не призывали к ней. *Средством установления справедливого порядка, преобразования общества деятели Просвещения считали воспитание, просвещение.*

Самым ярким и блестящим писателем и публицистом в замечательной плеяде просветителей был *Руссо*. Этот индивидуалист, стóронившийся людей, стал после смерти учителем восставших народных масс, их идеологом. Мысли, заветы Руссо были взяты на службу, как революционными вождями, так и их противниками.

Жизнь и педагогический путь

Жан-Жак Руссо родился в 1712 г. в Женеве (Швейцария) в семье французов. Он был выходцем из народных низов, его предками были крестьяне и ремесленники, а отец – часовых дел мастером. Рано лишившись матери, Жан Жак рос круглым сиротой, так как отец мало занимался им. Предоставленный самому себе, он увлекся чтением, «поглощая» книгу за книгой.

В 13 лет Руссо отдали обучаться ремеслу. Вначале он был учеником клерка, но, оказавшись неспособным к этому делу, стал учеником в мастерской гравера, где тоже задержался ненадолго. На него там кричали, не скупившись на подзатыльники. Однажды он твердо решил покинуть мастерскую навсегда.

С 1728 г. начинается долгий период скитаний; пешком, с посохом в руках, по проселочным дорогам юный Руссо обошел Швейцарию, Францию, Италию. Эти путешествия дали ему очень много: он познал жизнь, хотя и странствовал без определенной цели. Он был полон доверия к людям, улыбчив, пел, смеялся и необыкновенно быстро располагал к себе людей. Помогал ему и удивительный дар красноречия. В эти годы он перепробовал разные занятия.

Эта десятилетняя школа странствий определила многое в его судьбе. Он познал жизнь не из книг, которых и до, и после своих путешествий прочел много, он познал реальную жизнь. В знаменитых государствах Руссо видел низкие, вросшие в землю хижины, где он часто находил приют, измученных крестьян, чахлые посевы, бедность и убогость, но также видел и великолепные дворцы знатных вельмож, которые обходил стороной.

Крестьянская нужда, народные бедствия, сословное неравенство, т.е. сама жизнь, виденная им, стала первым источником его общественно-политических идей.

Важную роль в его жизни сыграла встреча с образованной, склонной к вольнодумию настоятельницей монастыря в Аннеси, пользовавшейся особым покровительством папы и долгие годы помогавшей Руссо. Она пыталась обратить Руссо в католичество, поместила его в католическую школу для подготовки миссионеров, но попытка не принесла успеха. Он оставался равнодушным к религии. Тогда, чувствуя его одаренность, настояла на учебе в музыкальной школе; здесь он добился больших успехов и сам стал сочинять музыку.

Но самое главное в эти годы – его занятия под руководством своей покровительницы. На протяжении 10 лет он постигал все, чего ему не хватало, занимался самообразованием. Естественные и общественные науки, литература, искусство – все, что было создано наиболее значительного в них, изучено Руссо в те годы. Это было систематическое образование, в результате которого впоследствии Руссо поражал своих собеседников начитанностью. Он изучал астрономию, химию, ботанику, физику, даже проводил опыты, увлекся философией, но самыми любимыми предметами были история и география. Так, постепенно Жан Жак Руссо превратился в одного из самых начитанных и образованных людей своего времени, сформировался как оригинальный и глубокий мыслитель. При этом он сохранил простоту и выразительность слов, ясность в выражении мысли. *Самообразование – это второй университет Ж.-Ж. Руссо (первый – сама жизнь).*

В конце 30-х гг. Руссо служил в Лионе домашним учителем двух сыновей местного судьи. Этот опыт послужил основой для написания трактата «Проект воспитания де Сент-Мари», где он изложил свое понимание задач и содержания воспитания.

В 1742 г. Руссо появляется в Париже, где, благодаря рекомендательным письмам, оказался в модных салонах, куда он входит с тайным предубеждением, отвращением к богатству и недоверием к ослепительным дамам и господам. Руссо приглядывался, прислушивался, наблюдал. И постепенно он осознал, как справедливы были его догадки: он разглядел в посетителях салонов ложь и лицемерие, тайный и холодный расчет, беспощадность к своим конкурентам. Отвращение к богатству не убавилось, а возросло и обострилось. Опыт общения с элитой парижского света привел его к критической оценке современного ему общества. Он подошел к тем идеям о происхождении неравенства, которые принесли ему позже громкую славу.

Дамы, покровительствующие Руссо, выхлопотали ему пост во французском посольстве в Венеции. Но карьера его не удалась, Руссо, с детства отличавшийся строптивостью, не ужился с начальством и, хлопнув дверью, возвратился в Париж.

Руссо вообще не принадлежал к «людям карьеры», не искал легкого «пути наверх», а, наоборот, отвергал его. В высшем свете Парижа Руссо имел огромный успех, все искали с ним знакомства. Но он не обратил эту славу в деньги, поместья, титулы, слава ему была не нужна. «Мне опротивел дым литературной славы», – говорил он в конце жизни.

Небольшое наследство, оставшееся Руссо после смерти отца, позволило ему жить, не думая о заработке. И он решает посвятить себя музыке, тем более что в Париже, благодаря его музыкально-литературным произведениям, за ним упрочилась репутация музыканта и одаренного композитора. В 40-е гг. Руссо пишет сочинения по теории музыки, создает музы-

кальные и поэтические произведения, но в это время он особенно остро ощущает разлад с парижским светом.

В своей напряженной и трудной жизни Руссо находит отдушину в лице молодой белошвейки *Терезы Левассер*, ставшей его подругой, а потом и женой на всю жизнь. «Ее ум оставался таким же, каким создала его природа; образование, культура не приставали к ее уму», – пишет он в своей «Исповеди». Но ее кротость, незащитность, доверчивость покорили его и сделали счастливым. Видимо, с этой простой девушкой он ощущал какое-то родство.

Руссо сдружился с молодыми людьми, которые были критически настроены к существующим порядкам; среди них оказался Дени Дидро, чья судьба в чем-то была схожа с его собственной.

Дидро и его друзья решили издавать Энциклопедию наук и ремесел. Авторами стали литераторы, объединенные антифеодальными идеями и идеями просветительства. Руссо тоже стал одним из энциклопедистов, вступивших в бой со старым миром. В томах «Энциклопедии» выражалась новая идеология, противопоставленная существующему порядку в обществе, его морали и догмам. В идеологической подготовке французской революции она сыграла огромную роль. Руссо, предвидя революцию, писал, что она уничтожит зло, но при этом ее *следует бояться* так же, как существования зла.

В конце 40-х гг. Руссо уже пришел к тем идеям, которые высказывал в трактате «Рассуждение о науках и искусствах» (1750), принесшем ему широкую известность. Однажды, направляясь пешком к месту заключения Дидро под Парижем и перелистывая журнал, он прочитал объявление Дижонской академии о конкурсе на тему: «Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов?». Он в тот же день принял за трактат – так заинтересовала его тема. Дижонская академия присудила сочинению Руссо *первую премию*. Опубликованный трактат вызвал горячую полемику. Статьи по поводу произведения Руссо были позже опубликованы в двух толстых томах.

На поставленный вопрос о положительном влиянии наук и искусств на нравы общества автор трактата отвечает отрицательно. Он пишет, что человечество понесло невосполнимый ущерб, уйдя от своего «естественного состояния». Но при этом он вовсе не призывал к уничтожению цивилизации – «такой вывод вполне в духе моих противников». *Прогресс человечества он видит в воспитании, которое будет проходить в гармонии с природной сущностью ребенка.*

Еще одно произведение Руссо (кстати, самое любимое им) – роман «Новая Элоиза», написанный в 1758 г, а опубликованный в 1761 г, имел необыкновенный успех, за 40 лет он издавался 70 раз, в том числе и на русском языке. Ни одно художественное произведение XVIII в. не пользовалось такой популярностью. Это сентиментальная история о средневековых

влюбленных, вынужденных жить в разлуке, так как любовь оказывается бессильной перед общественными предрассудками: герой романа недостаточно родовит по сравнению с возлюбленной – дочерью барона. Роман написан в виде писем героев друг другу.

В своих письмах герои рассуждают на религиозные, эстетические, педагогические темы. «Новая Элоиза» оказалась предшественницей педагогического романа.

В 1753 г. Руссо начал работать над романом «Эмиль, или О воспитании», который опубликовывает в 1762 г. в Париже и Амстердаме. Публикация романа вызвала целую бурю гнева и ярости властей и церкви. Сразу же по выходу в свет роман был запрещен церковью, через 10 дней после публикации весь тираж в Париже был конфискован и сожжен публично.

Против автора церковью было возбуждено судебное дело. Он был вынужден скрыться и бежать в небольшое селение недалеко от Берна (Швейцария), но вскоре власти Женевы и Берна отказали ему в убежище, тогда он нашел приют в небольшом городке. ««Они могут меня лишить жизни, но не свободы», — писал Руссо.

Амстердамский тираж также сожгли, а затем книги были «казнены» в Женеве. «Эмиль» был внесен в список запрещенных книг, а Руссо предан папой анафеме.

Русская императрица Екатерина II, прочитав «Эмиля», высказала свое мнение: «не люблю я эмильевского воспитания», — и ввоз романа в Россию был запрещен.

Непримирение властями Руссо понятно – «Эмиль» содержал *прямые нападки на аристократию и церковь*, они и ополчились на него. Он вступил, таким образом, в конфликт с обществом, до этого его признававшим.

Не поняли рассуждений Руссо и некоторые недавние его друзья, например Гельвеций, Вольтер.

Но многие выдающиеся мыслители Европы приветствовали Руссо, например знаменитые философы Кант, Юм. Ведь роман отражал мировоззрение автора, оригинальное и конструктивное.

Бесспорным является то, что благодаря «Эмилю», в Европе возник *огромный интерес к проблеме воспитания*, во Франции резко увеличилось количество педагогических сочинений. Появились горячие сторонники идей Руссо, желавшие воплотить их на практике.

В это самое время автор бунтарского и нашумевшего произведения живет, скрываясь от преследования властей. Из Швейцарии он тайно перебирается в Германию, потом в Англию, где его приютил Юм. И в 1767 г. он снова во Франции, но живет под чужим именем. В последние годы жизни он пишет еще несколько работ: «Исповедь» — свое жизнеописание и философское осмысление жизни, «Прогулки одинокого мечтателя», «Рассуждение об управлении Польшей», где снова возвращается к вопросам воспитания.

Скончался Жан Жак Руссо в 1778 г.

Педагогические взгляды Руссо

Роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» является основным педагогическим сочинением Руссо, целиком посвящено изложению его взглядов на воспитание; в нем *разумное воспитание понимается Руссо как способ общественного переустройства*. В романе действуют два персонажа – Эмиль (от рождения до 25 лет) и проводивший с ним все эти годы воспитатель, выполняющий роль родителей. Эмиль воспитывается вдали от возвращающего людей общества, вне социальной среды, на лоне природы.

Что такое «воспитание»? В современном Руссо обществе бытовало понимание воспитания как переделывание ребенка взрослыми по установленному образцу с помощью литературы, религии и т.д. и превращение его путем обучения в такого человека, который нужен для соответствующего «места» в обществе. Руссо противопоставил такому воспитанию личность, воспитанную средствами природы, с собственными естественными интересами, руководствующуюся в жизни собственными природными способностями. Если господствующее воспитание стремилось сделать человека выдрессированным и постигшим все тонкости этикета, то для Руссо воспитанный человек – это глубоко человеческая личность, добившаяся развития своих способностей и дарований.

«Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, выращенные на другой, одно дерево приносить плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года. Он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он все перевертывает, все искажает, любит безобразное; чудовищное. Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, не исключая и человека: и человека нужно ему выдрессировать, как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он обкорнал дерево в своем саду».

Так, существующее воспитание, ломая ребенка, портит его. И все это потому, что человека готовят для «своего места» в обществе согласно с положением его родителей: быть военным, адвокатом, служить церкви.

Такое воспитание вредно для воспитанника Руссо призывает к другому: «Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий другой, и как бы судьба ни перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте». Нужно научить ребенка выносить удары судьбы, презирать богатство и нищету, жить в любых условиях. Но «жить – это не значит дышать: это значит действовать, пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа». «Не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь».

Итак, цель воспитания – сделать воспитанника человеком, воспитать в нем прежде всего черты, нужные любому человеку.

Кто является воспитателем? По утверждению Руссо, существуют три источника воспитания: природа, вещи, люди.

Воспитание дается нам или природою, или людьми, или вещами, но, считает Руссо, результат достигается в воспитании тогда, когда они не противоречат друг другу.

Природа как источник воспитания — это внутреннее развитие способностей и органов чувств человека. Природа в данном контексте – это *природные данные ребенка*, которые он имеет от рождения. Это развитие мало поддается влиянию воспитателя, но следует воспитывать ребенка согласно его природе.

От вещей, т.е. от окружающего мира, ребенок получает много. Ребенок появляется на свет «чувственно восприимчивым» и получает различные впечатления от окружающего; по мере роста у него накапливается все больше знаний, они расширяются и укрепляются. При этом развиваются способности. Здесь роль воспитателя тоже ограничена.

Основное воспитание зависит от людей: родителей, воспитателей, учителей. Им предстоит позаботиться о том, чтобы природа человека проявилась наиболее полно. Привести в гармонию действие перечисленных факторов и предстоит воспитателю.

Идеалом Руссо представляется человек в его *естественном*, не испорченном обществом и воспитанием состоянии. «Если вы хотите, чтобы он сохранил свой оригинальный вид, берегите этот вид с той самой минуты, как ребенок является в мир..., без этого вы никогда не добьетесь успеха». Для того чтобы ребенок сохранил свое естественное состояние, нужно естественное воспитание. Руссо считает большим заблуждением педагогов стремление искоренить инстинктивные склонности ребенка. Существующая система воспитания портит совершенную природу ребенка. Человек по натуре *добр*, но общество портит и развращает его. «Природа создала человека счастливым и добрым, но общество искажает его и делает несчастным», - утверждает Руссо.

Условием сохранения естественного состояния является *свобода*, она несовместима с тиранией воспитателя. Эмиль воспитывается так, что не чувствует гнета воспитателя. Он делает то, что ему захочется. Его обучение состоит в том, что он больше спрашивает, чем отвечает, его воспитатель больше отвечает, чем спрашивает. Но *спрашивает* Эмиль то, что хочет от него воспитатель. Руссо пишет, что пусть воспитанник считает себя господином, а на деле господин – воспитатель, пусть думает, что он действует по своему желанию, на самом же деле это желание воспитателя: «Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите». «Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы», - утверждает Руссо.

Воспитание детей начинается с их рождения. По мнению Руссо, время воспитания в соответствии с природными особенностями детей делится на 4 периода:

младенчество – от рождения до 2 лет;

детство – от 2 до 12 лет,

отрочество – от 12 до 15 лет;

юношество – от 15 до вступления в брак.

В каждом возрасте природные задатки проявляются по-разному, меняются с годами потребности ребенка. На примере взросления Эмиля Руссо подробно описывает цели и задачи воспитания в каждом возрасте.

Первые годы жизни – это время физического развития, когда ребенок нуждается в движении, поэтому нельзя стеснять его свободы, нужно позволить ему свободно двигаться, не затягивая его пеленками. В эти годы нужно укреплять физические силы, закалять ребенка. Вскармливать ребенка нужно самой матери. Не следует торопить природу, заставляя ребенка говорить – всему свое время. «Подготавливайте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя его телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее».

В детском возрасте (от 2 до 12 лет) происходит накопление чувственного опыта, без которого деятельность ума лишена всякого содержания. Ноги, руки, глаза являются первыми учителями Эмиля, до наступления разумного возраста ребенок воспринимает «не идеи, но образы»; ребенка поражает все, что он видит и слышит, *все окружающее его служит ему книгой*. Искусство воспитания и состоит в том, чтобы отобрать те предметы, которые он может познать благодаря чувствам, а созданный запас знаний пополнится впоследствии «...Если хотите развить ум вашего воспитанника, развивайте силы, которыми он должен управлять. Упражняйте непрерывно его тело; сделайте его крепким и здоровым, чтобы сделать мудрым и рассудительным; пусть он работает, действует, бегаёт, кричит; пусть он всегда будет в движении; пусть он будет взрослым по крепости, и он скоро будет взрослым по разуму». Тогда он вынужден много наблюдать, набираться опытности. Так, Эмиль берет уроки у природы, а не у людей. Заменить эти уроки книгами — это значит научить его пользоваться умом других, все принимать на веру и ничего не знать. Инструментом разума являются органы чувств.

«В моде обучение, – пишет Руссо, – которое рекомендует рассуждать с детьми; так получаются «юные ученые и старые дети». Но дети должны оставаться детьми, прежде чем стать взрослыми. Стремясь сделать ребенка разумным, начинают его воспитывать с помощью разума, а это значит, что начинают с конца: «Говоря с детьми с самого начала непонятным для них языком, мы приучаем их отделяться пустыми словами». У детей своя

манера видеть, думать, чувствовать, поэтому бессмысленно требовать от десятилетнего ребенка взрослого рассуждения.

Но все-таки необходимо учить ребенка чтению, письму, а для этого, советует Руссо, прежде всего необходимо возбудить желание учиться: «Внушите ребенку это желание – и всякая метода будет хороша». *«Непосредственный интерес – вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко».*

Руссо описывает пример того, как Эмиль научился читать. Мальчик получает записки с приглашением на обед, прогулку и т.п. Ему нужно найти кого-то, кто бы их прочел, но такого человека не всегда найдешь в нужное время или он занят. Наконец, ему читают записку, но уже поздно, момент прошел. «Ах, если бы он сам умел читать!» Ребенок напрягает силы, пытается прочесть следующие записки, кое-что у него получается с помощью взрослых. Ну, а затем дело идет быстро и легко. То же – с письмом. Интерес к учению делает его желанным и естественным занятием.

Живя в деревне, ребенок получает из своих наблюдений понятия о полевых работах; этому возрасту свойственно желание создавать, действовать, подражать. И у Эмиля появляется желание заняться огородничеством; он вместе с воспитателем высевает бобы, поливает, ухаживает за всходами. Но однажды: «..О, зрелище! О, горе! Бобы все вырваны, почва вся взрыта – не узнать даже места. Увы! Молодое сердце возмущено, слезы текут ручьями». Выясняется, что натворил беду огородник – он еще раньше засеял этот участок семенами дынь. «Никто не трогает огорода своего соседа, каждый уважает труд другого, чтобы и его собственный был обеспечен», – наставляет он Эмиля. Так идея собственности также осваивается мальчиком *из личного опыта*, а не из отвлеченных наставлений и рассуждений.

Также из опыта ребенок получает *уроки поведения, нравственных отношений*. Он не хочет считаться с окружающими, доставляет им жизненные неудобства – пусть из своего опыта поймет невозможность такого поведения: «Он ломает свою мебель – не торопитесь заменить ее новой: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьет окна в своей комнате: пусть на него дует ветер – не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом».

«Наказание никогда не следует налагать на детей как наказание, оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка», – указывает Руссо. Не надо наказывать детей прямо за то, что они солгали, но на них должны отразиться все дурные последствия их поступка.

Физическому развитию, начинающемуся с самого рождения ребенка, нужно по-прежнему уделять особое внимание. Одежда ребенка должна быть самой простой, удобной, не стесняющей его движений, поменьше пользоваться головными уборами. Следует приучать детей к холоду, он никогда не вредит, если с ранних лет их не кутать; приучать их к солнеч-

ному жару. Детям нужен продолжительный сон, нужна жесткая постель, так как мягкая расслабляет тело. Пища должна быть простой.

«Пусть Эмиль бегает по утрам босиком – по комнате, по лестнице, саду, пусть умеет прыгать с разбегу, в высоту, лазать по дереву, перелезть через стену» и т.п. Благодаря движению у него развиваются представления о высоте, длине, расстояниях, таким образом, виденное зрением проверяется осязанием, слухом и т.д.

Итак, здоровый, крепкий, резвый, хорошо развивающийся ребенок в 12 лет будет живым, кипучим, бодрым. У него нет затверженных речей или заученных манер, но всегда верное поведение. «Мой воспитанник не говорит бесполезных слов и не тратится на болтовню; ...если он ничего не знает на память, он много знает на опыте; если он хуже другого ребенка читает в книгах, зато он лучше читает в книге природы; его ум – не в языке, но в голове». Так в этом периоде осуществляется естественное развитие ребенка.

В отроческом возрасте (12–15 лет) происходит переход от ощущений ребенка к идеям, знаниям. От чувственно воспринимаемых предметов ребенок переходит к науке. Но особенность ее изучения состоит в том, что он не выучивает науку, а выдумывает ее, открывает ее сам. Задача воспитателя не в том, чтобы преподавать науку Эмилю, а вызвать в нем интерес, дать ему методы изучения. Нужно приучать ребенка сосредоточиваться на одном предмете, но не с помощью принуждения, а с помощью получаемого им при этом удовольствия. Не стоит полностью удовлетворять его любопытство, когда он обращается к наставнику с вопросами, тогда у него возникает желание и самому дополнительно узнавать новое. Ребенок должен быть поглощен предметом изучения, а воспитатель – поглощен ребенком, чтобы незаметно для него наблюдать за ним, заранее предугадывая его чувства, так же незаметно направлять их, подмечать те выводы, которые делает ребенок.

Руссо поясняет свои выводы некоторыми примерами. Так, чтобы ознакомить ребенка с законом преломления света в воде, он подводит воспитанника к пруду, в котором находится палка, кажущаяся преломленной. Рассматривая палку, совершая с нею разные действия, доходят до понимания названного закона.

Или еще пример: воспитатель попытался говорить с Эмилем о вращении Земли, об ориентировании на местности по Солнцу, но тот не стал его слушать – зачем это? На другой день они решили совершить до завтрака прогулку по лесу. Забрели в чащу и заблудились. Изнемогая от жары, усталые и голодные, они запутываются все больше и больше. И тогда на привале воспитатель «наводит» Эмиля на ответ, как искать путь домой: по тени, по Солнцу, по временю и т.п. – обо всем этом говорилось вчера, но безуспешно. Теперь это воспринимается совсем по-другому. Путь домой найден, а польза астрономии определена и интерес к ней возбужден.

Таким образом решается задача воспитателя – искусно зародить желание воспитанника к изучению науки, вызвав интерес к ней.

В результате принужденный учиться сам, Эмиль пользуется своим, а не чужим разумом. У него мало познаний, но те, какие есть, являются его собственными и у него нет полузнаний: «У него ум всеобъемлющий, но не по сведениям, а по способности приобретать их – ум открытый, сметливый, готовый к просвещению».

Еще одной важной стороной жизни Эмиля являются занятия *трудом*. Труд, по утверждению Руссо, – неизбежная обязанность для человека, живущего в обществе: «Всякий праздный гражданин – богатый или бедный, сильный или слабый – есть плут».

Ручной труд больше всего приближает человека к его естественному состоянию, ремесленник зависит только от своего труда. Земледелие – первое ремесло человека, оно самое честное и полезное, с него и началось трудовое воспитание Эмиля. А дальше он сам выберет, чем ему заняться; ведь он уже умеет пользоваться токарным станком, рубанком, пилой, нужно лишь приобрести быстроту и легкость в их употреблении. Мужчине не подойдут такие занятия, как портняжное дело (это женское ремесло), торговля. Эмилю пришлось бы по вкусу ремесло столяра; тем же юношам, которые имеют другие наклонности, полезно делать математические инструменты, телескопы и т.п. Лучше всего заниматься несколькими ремеслами, ведь эти занятия нужны не для того, чтобы стать специалистом, а для того, чтобы стать человеком. К юношескому возрасту Эмиль трудолюбив, воздержан, терпелив.

Необычна и своеобразна роль воспитателя: он ничему не учит ребенка, он пробуждает у него *желание учиться*; он незаметно направляет его деятельность, создавая нужные условия; он организует ситуации, которые позволяют воспитаннику узнать о нормах морали. Таким образом, воспитатель ничего не навязывает своему воспитаннику, а способствует Эмилю почерпнуть знания из собственного опыта.

Юношеский возраст (от 15 лет): если до этого укреплялось тело Эмиля, развивались его внешние чувства и мозг, то теперь настало время для воспитания его *сердца*.

В это время особое значение для человека имеют чувства. Ребенок по природе расположен к доброте и благожелательно относится к окружающим. Первое его чувство – любовь к себе, а второе – к тем, кто его окружает. Теперь его воспитание имеет в виду развитие морали и религиозности.

Любовь к себе должна быть в это время направлена к добру, а основой всей жизни становятся эмоции. Воспитание и в этом возрасте происходит не наставлениями, а общением с людьми, примером, изучением истории: «...Все уроки нужно давать молодым людям в форме действий, а не слов. Пусть они не учат из книг того, чему можно научить их из опыта».

Но в тех случаях, когда опыт опасен, вместо того, чтобы переживать его самому, можно остановиться на извлечении урока из истории. Так Эмиля научили избегать зла и делать добро. Особенно развиты в нем симпатия к бедным и угнетенным и желание помочь им.

Таким же образом протекает религиозное воспитание – Эмиль постепенно и естественно приходит сам к познанию Божественного начала, к мысли о творце мира. В рассмотрении религии Руссо выступил скептиком, опровергающим догматы церкви, и обличителем неискренности священников, чем и вызвал гнев церкви, расправу над книгой, свое изгнание.

Так закончился и этот этап жизни Эмиля, теперь ему нужна подруга. Ей посвящена последняя, пятая книга романа, названная *«Софи, или Женщина»*.

Женщина специально создана для того, чтобы нравиться мужчине и быть ему подчиненной. Софи имеет хорошие задатки от рождения, сердце ее чувствительно, ум у нее хотя и неглубокий, но пронизательный, характер уживчивый. Софи не красавица, но возле нее мужчины забывают красивых женщин. Софи любит наряды и знает в них толк. У Софи есть природные таланты; она научилась петь, умеет играть на клавикордах, танцевать. Она может шить себе платье, знакома с кухней, умеет хорошо вести счета. Софи религиозна, но в ней мало догматов и обрядов; она молчалива и почтительна, т.е. обладает всеми качествами, чтобы понравиться Эмилю. Ее воспитание как женщины, естественно, довольно значительно отличается от того, которое получил ее жених.

Эмиль вступает в пору любви и счастья; когда он готов обвенчаться с любимой, воспитатель отправляет его на два года за границу, чтобы познакомиться с жизнью других народов. Только после возвращения из путешествия юноша получает согласие на брак. Воспитатель предлагает ему поселиться в сельской местности: там возможно естественное существование людей с неизвращенным сердцем, там они смогут совершить много благодеяний для поселян.

Так заканчивается роман, вызвавший такую бурную реакцию общества. В нем автор, изобличая пороки современного общества, показал тот путь, который способен преобразить его, – это воспитание нового человека. Руссо определил совершенно новую систему воспитания, так как он никогда и ни в чем не был подражателем, то всегда *оставался оригинальным* в поэзии, философии, музыке, *в самом восприятии мира и мышлении*.

Педагогическая теория Руссо никогда не была воплощена в том виде, в котором ее представлял автор, но *он оставил идеи, воспринятые другими энтузиастами, развитые дальше и по-разному использованные в практике воспитания и обучения*.

«Руссо! Руссо! Память твоя теперь победна человекам: ты умер, но дух твой живет в «Эмиле», но сердце твое живет в «Элоизе», – так выразил свой восторг великим французом русский историк и писатель Карамзин.

Основные даты жизни и деятельности

1712 г. — Жан Жак Руссо родился в Женеве.

1728-1742 — годы познания жизни и самообразования

1742-1762 — период музыкального и литературного творчества в Париже.

1762-1778 — изгнание, жизнь в разных городах Европы, во Франции под чужим именем.

1778 г. — Жан Жак Руссо скончался.

Основные работы

1750 г. — «Рассуждения о науках и искусствах» (трактат)

1761 г. — «Новая Элоиза» (роман).

1762 г. — «Эмиль, или о воспитании» (роман-трактат).

1772 г. — «Исповедь»

А.Н.Джуринский

ШКОЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII в.

В конце XVII - начале XVIII вв. Россия пересматривает курс развития, в том числе в сфере школьного образования, равняясь на западный опыт. По сути, происходил поворот к школе и педагогике Нового времени.

Примерами этого могут служить воспитание и обучение *Петра I (1672-1725)*. До 10 лет будущий государь воспитывался даже в больших старинных традициях, чем его старшие братья и отец. Его первый воспитатель – боярин Ф.П.Соковнин был убежденным старовером. Другой первый учитель – подьячий Никита Зотов обучал воспитанника грамоте, прошел с ним азбуку, часослов, псалтырь, евангелие и апостол, уроки русской истории.

С 1683 г. начинается самообразование и иная выучка юного Петра. Под руководством иностранцев он учился математике, артиллерии, геометрии, фортификации, баллистике, кораблестроению. Тогда же Петр овладевает немецким и голландским языками.

Петр и его сподвижники предприняли попытку направить страну по общеевропейскому пути. Был введен обычай посылать за границу молодых людей (обычно дворян) для обучения корабельному и мануфактурному делу, военным наукам. По главным промышленным городам Европы были рассеяны десятки русских учеников. Многие молодые дворяне, а также прошедшие отбор сыновья купцов и крестьян вполне успешно осваивали заморские науки.

В начале XVIII в. в России появились государственные школы различных типов. Подобная реформа была одним из направлений преобразований Петра I. Эти школы отличались практической направленностью и в то же время не были узкопрофессиональными. В них не только готовили моряков, мастеровых, строителей, писарей, но и давали общее образование (родной и иностранные языки, арифметика, философия, политика и пр.). По преимуществу создавались дворянские учебные заведения (для «знатных особо детей»). Но сословный принцип нередко нарушался, так что в новых учебных заведениях оказывались представители других социальных слоев.

Первым из созданных при Петре I учебных заведений была учрежденная в Москве *школа математических и навигацких наук* в Сухаревой башне (1701). В учебную программу входили арифметика, геометрия, тригонометрия, навигация, астрономия, математическая география. До того как приступить к изучению этой программы, учащиеся могли пройти два на-

чальных класса («русская школа» и «цифирная школа»), где учили читать, писать (на основе гражданского алфавита) и считать. По штату в школе могло обучаться до 500 человек. Возраст учащихся – от 12 до 20 лет. Выпускали из школы по мере завершения подготовки или по запросам ведомств. Готовили моряков, инженеров, артиллеристов, служилых людей. Ученики получали кормовые деньги, жили при школе или на наемных квартирах, которые снимали. За прогулы учащимся грозил немалый штраф. За побег из школы полагалась смертная казнь.

В навигацкой школе всей учебной деятельностью руководил крупный русский просветитель *Леонтий Филиппович Магницкий (1669-1739)*.

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

В 1707 г. в Москве при военном госпитале была создана *хирургическая школа*, рассчитанная на 50 учащихся. С 1721 г. при сибирских заводах стали создавать *горные училища*.

Для специальной подготовки специалистов по иностранным языкам в Москве, на Покровке было учреждено особое учебное заведение, которым руководил пастор *Эрист Глюк*. Там детей бояр, служилых и торговых людей обучали греческому, латинскому, итальянскому, французскому, немецкому и шведскому языкам. Обучение языкам занимало три четверти учебного времени. Остальное время отводилось на преподавание философии, истории, арифметики, географии. В школе насчитывалось до 50 учеников. Обучали бесплатно. Глюк разработал учебные пособия: русскую грамматику, пособие по географии, лютеранский катехизис, молитвенник в стихах. Использовался также «Мир в картинках» Я.А. Коменского. Школа действовала 10 лет (1705-1715).

После закрытия школы Глюка единственным учебным заведением повышенного образования в Москве оказалась *Славяно-греко-латинская академия*, в которой в 1716 г. училось до 400 студентов.

Указами 1714 г. была введена обязательная учебная повинность для дворянских детей, дьяков и подьячих. Было положено начало созданию светских элементарных школ с математическим уклоном (*цифирные школы*). В этих школах обучали арифметике и отчасти геометрии. Ученикам запрещалось жениться до тех пор, пока не выучатся цифири. В качестве учителей в каждую губернию было послано по два выпускника Московской навигацкой школы и Морской Академии.

К 1716 г. цифирные школы существовали в 12 городах, к 1722 г. – в 42 городах.

Созданные как заведения для дворян и служилых людей, цифирные школы постепенно пришли в упадок. Многие дворяне и приказные не хо-

тели посылать туда своих сыновей. Детей забирали насильно. Значительная часть возможных учеников из духовного сословия уходила в церковные *архиерейские школы*. В 1744 г. некоторые цифирные школы были присоединены к *полковым гарнизонным школам*. Остальные слились с архиерейскими школами.

Деятельность архиерейских школ определялась «Духовным регламентом» (1721), который составил *Феофан Прокопович*. В Регламенте, который современники оценили как «гимн просвещению», излагалась новая программа школьного обучения. Предписывалось открывать учебные заведения для детей духовенства при домах архиереев. Отличительной архиерейских школ было сочетание светской программы с религиозной. В них готовили священнослужителей. Обучали начаткам религии, письму, чтению, арифметике, геометрии.

В «Духовном Регламенте» предусматривалось создание *академий с семинариумами* – 8-летними средними духовными учебными заведениями. Последние были закрытыми учреждениями: семинаристов не отпускали к родным, «лока не обвыкнут в семинариуме». Семинариумы замышлялись как *общеобразовательные гуманитарные заведения*. В программу входили латинский язык, грамматика, история и география, арифметика и геометрия, логика или диалектика, риторика, физика, политика и богословие. Греческий язык преподавался в минимальном объеме. Богословие преподавали два последних года. Регламент предусматривал использование целесообразных *дидактических приемов*: ознакомление учащихся с общей характеристикой той или иной дисциплины в начале ее преподавания, установление межпредметных связей (географии и истории) («историю честь без ведения географского есть как бы с завязанными глазами по улице ходить») и пр. В отличие от старорусского аскетического воспитания, для семинаристов предусматривались систематические «игры телодвижные», постановка «акций и комедий», музыка во время праздничных трапез.

Хотя сыновья священников были обязаны посещать архиерейские школы, духовное сословие избегало обучать в них своих детей, так как не принимало светской направленности программы обучения. Общее число духовных школ, открытых в 1721-1725 гг., не превышало 50.

В учебных заведениях, созданных в начале XVIII в., обучали на русском языке. Была усовершенствована русская азбука, чтобы облегчить усвоение родного языка. Использовались пособия зарубежных и отечественных авторов. Вместо прежних Часослова и Псалтыря часто учили по «Букварю» Федора Поликарпова (1701), по книгам Ф.Прокоповича «Юности честное зеркало» и «Первое поучение отрокам». Учебные пособия впервые вводили латинский и греческий шрифты (для будущих переводчиков), содержали сравнения славянского, греческого и латинского языков, материал на общественно-бытовые, нравственные темы. Популярностью пользова-

лась «Арифметика» Л.Ф.Магницкого – учебник, который в России был главным учебным пособием по математике до середины XVIII в.

Петровские реформы образования и воспитания вызывали глухое и явное недовольство, которое подавлялось жестко и беспощадно. Недовольных не устраивало, например, разрушение традиций домашнего семейного воспитания. Новые гражданские учебные заведения брали на себя не только функции образования, но и воспитания.

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

Во второй четверти XVIII в. реформирование образования замедлилось. Пришли в упадок цифирные школы, Морская академия, инженерные и артиллерийские училища. Вместе с тем, часть учебных заведений, созданных в петровское время, успешно развивалась. Например, расширилась сеть семинариумов: к 1764 г. насчитывалось до 26 таких школ с 6 тыс. учеников.

Появились учебные заведения нового типа. В конце 1725 г. в Петербурге был создан важный научно-просветительский центр – *Академия наук*. В ее состав входили *университет* и *гимназия*. В 1731 г. в Петербурге было учреждено первое среднее учебное заведение закрытого типа для знати – *Корпус кадет*. В нем готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников. К 1762 г. в кадетском корпусе насчитывалось до 600 учеников. Другим привилегированным дворянским учебным заведением явился основанный в 1759 г. при императрице Елизавете *Пажеский корпус* в Петербурге.

К середине XVIII в. наиболее приметным событием в развитии школьного дела стало открытие в 1755 г. в Москве университета и университетских гимназий. Номинально университет был доступен всем сословиям, но фактически предназначался для детей дворян. Вначале в нем было три факультета: юридический, философский и медицинский. Первые студенты были набраны из духовных семинарий. Дворяне избегали посылать своих отпрысков в бессословный университет.

Во второй четверти XVIII в. основной и едва ли не единственной заботой государства являлась организация обучения дворянства. Остальные сословия, прежде всего крестьяне, оказались вне поля зрения правительства. Как уже отмечалось выше, представители дворянства тяготились введенной Петром I повинностью отдавать своих сыновей в регулярные учебные заведения. В 1737 г. был издан закон, освободивший дворян от этой обязанности и предоставивший им право на домашнее обучение.

В Петровскую эпоху в обществе укрепилось понимание необходимости светского государственного регулярного воспитания и обучения.

Один из первых планов в духе такой необходимости был представлен родственником Петра I *Федором Салтыковым (ум. в 1715 г.)*. В его «Про-

позициях» (1712) предлагалось учредить академии в каждой губернии в зданиях монастырей. В качестве учителей приглашать «сведущих лиц и иностранцев». Проектируемые академии напоминали западноевропейские учебные заведения – дворцовые школы. Кроме общеобразовательных дисциплин (грамматика, риторика, поэтика, философия, история, география, математика, физика), предполагались научно-технические знания (механика, фортификация, архитектура и пр.). Также предусматривались уроки танцев, фехтования, верховой езды. Кроме того, Салтыков предлагал создать в каждой губернии по две женские школы.

Один из первых представителей русского Просвещения, участник школьных реформ *Василий Никитич Татищев (1686-1750)* открыл несколько горнозаводских школ; изложил в рационалистическом духе идеи воспитания и обучения в ряде сочинений, прежде всего, в «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733). «Главной наукой» Татищев считал такую, «чтоб человек мог себя познать». Он приходит к заключению о том, что воспитание и обучение должны соответствовать возрасту человека. Как совершенствуются с возрастом человека его знания, так совершенствуется вместе с возрастом знание человечества. Основная цель «Разговора» – доказать необходимость отправки молодых людей за границу для обучения нужным и полезным наукам. «Желание и надежда» на учрежденные Петром школы оказались, по наблюдению Татищева, обманутыми. Он предлагает поэтому создавать новые училища и исправлять старые. Разработанная Татищевым программа дворянского воспитания предусматривала обучение светским наукам и религии. Он выдвинул план открытия академий или университетов, гимназий и академий ремесел. Татищев обосновывал идею, что учитель должен не только знать свой предмет, но и обладать умением обучать. Он помышлял о том, чтобы дать человеку знание того, «что ему полезно и нужно и что вредно и непотребно». В соответствии с этим, науки и знания делились на нужные (домоводство, мораль, религия и др.), полезные (письмо, красноречие, иностранные языки, математика, естественные науки), шегольские (поэзия, музыка, верховая езда, танцы), любопытные (астрология, алхимия) и вредные (ворожба, чернокнижие и пр.).

Иначе трактовал западноевропейскую педагогическую традицию *Иван Тихонович Посошков (1653-1726)*. Свои взгляды И.Т.Посошков изложил в трактате «Завещание отеческое» (1705). В этом труде причудливо уживались старорусский консерватизм (враждебность к иноземцам, инакомыслию) и горячая поддержка просветительских реформ Петра. Посошков предложил куда более обширную программу образования, по сравнению принятой в Московской Руси: славянский язык, письмо, грамматика, арифметика, латинский и греческий языки, ремесла («художества»). Посошков помышлял об организации повсеместного женского об-

разования, всеобщего начального обучения крестьян («нужно так устроить, чтобы и в малой деревне не было безграмотного человека»).

Особую роль в реформах образования и воспитания в XVIII в. сыграл великий русской ученый-энциклопедист *Михаил Васильевич Ломоносов (1711-1765)*. Он был инициатором демократизации состава учащихся гимназии при Академии наук. Ученый ввел в число обязательных предметов гимназического образования химию и астрономию, первым стал читать лекции для студентов на русском языке. Им разработаны «Регламенты» для учителей и учеников гимназий, где рекомендуется сознательное, последовательное, систематическое, наглядное обучение. Ломоносов выдвинул, в качестве ведущего, принцип научности в обучении. Вместе с И.И.Шуваловым Ломоносов был инициатором учреждения Московского университета. Став «интеллектуальным отцом» университета, Ломоносов определил его развитие в прямом соответствии с достижениями научной и философской мысли Европы.

ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII В.

Периодом наивысшего развития школьного дела в России XVIII в. оказалось царствование *Екатерины II (1762-1796)*. Впервые во главе государства оказалась европейски образованная личность. Екатерина проявляла особый интерес к проблемам воспитания и образования. В 1762 г. она писала: «Страсть этого года – писать о воспитании..., формировании идеального человека и достойного гражданина».

Русские политики, ученые, педагоги приняли участие в обсуждении вопросов воспитания и образования в рамках общеевропейского движения Просвещения. В сочинениях русских просветителей провозглашены идеи развития национальной системы образования, общественного воспитания, целесообразности изучения и использования западной педагогики с соблюдением собственных традиций.

Русские просветители включились в общеевропейскую полемику о воспитании. При этом они высказывали свои оригинальные суждения. В своих сочинениях они проводили идею свободного развития личности (Е.Р.Дашкова – «О смысле слова «воспитание», А.А.Прокопович-Антонский – «О воспитании», В.В.Крестинин – «Историческое известие о нравственном воспитании...», Е.Б.Сырейщиков – «О пользе правоучения при воспитании юношества», Х.А.Чеботарев – «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению», М.М.Снегирев – «Слово о пользе нравственного просвещения»). Авторы отвергли тезис о преимуществе «естественного воспитания Ж.-Ж.Руссо и настаивали на приоритете общественного воспитания. Вместе с тем, они не разделяли и мнения Гельвеция о всеисилии социального воздействия и ничтожности роли наследственности в воспитании.

Идеи европейского Возрождения и Просвещения пользовались особым вниманием русской императрицы. Екатерина II стремилась использовать достижения педагогической мысли Европы при реализации своих проектов. Она внимательно изучала «Мысли о воспитании» Дж. Локка, педагогические теории М.Монтеня, Ф.Фенелона, Ж.-Ж.Руссо. Задумав реформу школьной системы, Екатерина обратилась к Д.Дидро, который составил «План Университета для России». В 1770-х гг. Екатерина особо интересовалась педагогической деятельностью И.Б.Базедова.

С течением времени педагогические пристрастия Екатерины претерпели эволюцию. Если в начале царствования императрица демонстрировала приверженность идеям французского Просвещения, то в конце жизни она отошла от либеральных увлечений. Когда требовалось выбирать между идеалами Просвещения и устранением опасности для трона, Екатерина не колебалась. Свидетельство этому – судьбы выдающихся русских просветителей Н.Новикова и А.Радищева. Первый по подозрению в масонском заговоре против императрицы был брошен в Петропавловскую крепость. Второй за то, что дерзнул публично осудить самодержавие, был отправлен в ссылку в Сибирь.

Журналист, публицист, издатель *Николай Иванович Новиков (1744-1818)* финансировал две частные школы, а также поездки молодых людей за рубеж для получения образования. Свои педагогические взгляды Новиков изложил в трактате «О воспитании и наставлении детей» (1783). Он определял в воспитании несколько главных направлений: телесное (физическое), нравственное и умственное. Подобное воспитание должно было содействовать формированию человека и гражданина.

Новиков говорил о том, что Россия нуждается в общедоступном образовании.

Александр Николаевич Радищев (1749-1802), подобно Руссо, поклонником которого он был, связывал прогресс в воспитании с переустройством общества на началах справедливости и народного счастья. Радищев настаивал прежде всего на гражданском воспитании, на формировании «сынов отечества». Радищев требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным и для дворян, и для крестьян.

Своеобразным манифестом русской педагогики конца XVIII в. стал коллективный трактат профессоров Московского университета «Способ учения» (1771). В трактате провозглашены важные дидактические идеи об активном и сознательном обучении.

Приоритетом школьной политики второй половины XVIII в. было удовлетворение культурно-образовательных запросов дворянства. Избавившись от обязательной службы, дворянство стремилось заполнить досуг приобщением к культурным достижениям Европы. Усилилась тяга к новому западному образованию.

Весьма примечательным событием стал спор о приоритете греко-латинской образованности. По свидетельству будущего президента США Дж. Адамса, который служил в 1781-1783 гг. в России в американском дипломатическом представительстве в Петербурге «не было сколько-нибудь хорошего места для изучения латинского и греческого языков».

Оплот греко-латинской образованности – Славяно-греко-латинская академия вступает в новый период своего развития. Усиливается преподавание русского и греческого языков; вводится преподавание древнееврейского и новых языков, а также целого ряда образовательных предметов (философия, история, медицина). Академия становится исключительно духовно-учебным учреждением и перестает удовлетворять требованиям нового времени. Ее место занимают университеты.

Если при Петре I царила обязательная («указная») программа, согласно которой дворянам следовало приобретать известные научно-технические знания, то теперь в соответствующих школах учились лишь дети мелкопоместных дворян. Знать предпочитала учиться светским манерам, наслаждаться театром и иными искусствами.

Подобный поворот отрицательно повлиял на состояние учебных заведений, во главе которых стояли Петербургский и Московский университеты. Так, М.В. Ломоносов свидетельствует, что в Петербургском академическом университете «ни образа, ни подобия университетского не видно». Профессора обычно не читали лекций, студентов как рекрутов набирали из других учебных заведений; новобранцы чаще всего «оказывались не в хорошем состоянии принимать от профессоров лекции». Сходная картина была в Московском университете. При открытии в нем числилось 100 студентов; 30 лет спустя – лишь 8. Занятия в среднем проходили 100 дней в году.

Это не значило, что в университетах замерла научная и педагогическая жизнь. К чтению лекций привлекались иностранные и отечественные ученые. Среди последних – С.Н. Котельников (профессор математики), А.П. Протасов (профессор анатомии), Н.В. Попов (профессор астрономии). Профессора Московского университета и Академии наук публиковали русские переводы педагогических трудов Дж. Локка, Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо. Они были авторами пособий для школ и домашних учителей, а также проектов школьных реформ. Благодаря их деятельности, была создана оригинальная учебная литература по различным отраслям знаний (родному языку, математике, географии, естествознанию и пр.). В трудах профессоров Московского университета и ученых Академии наук («О пользе наук...» А.Н. Поповского, «Слово о... понятиях человеческих» Д.С. Аничкова и др.) поставлены важные вопросы нравственного, умственного и физического воспитания. Так, подчеркивалась целесообразность использования западного педагогического опыта и русских народных педагогических традиций.

Во второй половине XVIII в. получили развитие частные учебные заведения, предназначенные для дворянского сословия. В них использовалась программа государственных школ.

Высшее дворянство воспитывало своих детей дома. Сначала воспитателями были немцы, затем их все чаще стали сменять французы. Первые иностранные гувернеры в большинстве оказались несостоятельными педагогами. Как говорится в указе 1755 г., «многие, не сыскавши хороших учителей, принимают к себе людей, которые лакеями, парикмахерами и иными подобными ремеслами всю свою жизнь препровождали».

В истории школьных проектов и реформ Екатерининской эпохи просматриваются два этапа. На первом этапе (1760-е гг.) замтно влияние французской педагогической традиции. На втором этапе (с начала 1780-х гг.) – влияние германского школьно-педагогического опыта.

В 1763 г. Екатерина назначила своим главным советником по вопросам образования *Ивана Ивановича Бецкого (1704-1795)*. Бецкой был хорошо знаком с педагогическими идеями Запада. Он составил доклады и уставы, прежде всего «Генеральный план воспитательного дома» (1764) и «Краткое наставление... о воспитании детей», где в трактовке вопросов физического, умственного и нравственного воспитания идет вслед за Руссо и Локком. Бецкому принадлежат проекты воспитания «идеальных дворян».

По предложениям Бецкого были открыты следующие учебно-воспитательные учреждения: воспитательные училища для мальчиков при Академии художеств (1764) и Академии наук (1765), институт благородных девиц при Воскресенском монастыре (Смольный институт) (1764), коммерческое училище в Москве (1772).

При основании Смольного института для девушек из дворянских семей был использован французский культурно-просветительский опыт. В институте существовала общая программа (русский язык, география, история, арифметика, иностранные языки), а также курсы домоводства для менее родовитых учениц и курсы политеса для смолянок из знатных семей. По сути, Смольный институт оказался первым государственным средним женским учебным заведением в Европе.

Кроме планов Бецкого, в 1760-х гг. были выдвинуты еще несколько проектов: об учреждении разных училищ (1764), организации государственных гимназий (1767), комиссии об училищах (1768) и др.

Профессор Московского университета Ф.Г. Дильтей также составил план учреждения системы начальных (тривиальных) училищ, гимназий, университетов и заведений для подготовки из представителей крепостного сословия воспитателей для дворянских детей («рабские» или «дядские» школы). Предусматривалось создать две «дядские школы» – в Москве и Петербурге, – более 20 «тривиальных школ» для дворянства и свободных сословий, где готовили бы для поступления в гимназию, 9 четырехлетних гимназий для дворян и свободных разночинцев, 2 новых университета.

В проекте «государственных гимназий» или «детских воспитательных академий», представленном в 1767 г. Комиссией для составления плана учебной реформы предусматривалась организация закрытых казенных учебных заведений для детей с 5-6-летнего возраста до 18 лет «без различия звания» (исключая крепостных). Задумывалось открыть гимназии 4-х типов: общеобразовательные, гражданские, военные и купеческие. Во всех типах гимназий предлагалось обращать особое внимание на изучение торговли и промышленности, иностранных языков. Предусматривалось также введение для мальчиков обязательного начального обучения.

Несколько проектов подготовила созданная в 1768 г. «Частная комиссия об училищах»: 1) о низших деревенских училищах; 2) о низших городских училищах; 3) о средних училищах; 4) об училищах для иноверцев. Планировалось в селах и больших деревнях повсеместно учреждать начальные школы – низшие деревенские училища; здания строить на средства прихожан, учителей набирать из местных священников; труд учителей оплачивать натурой и деньгами за счет родителей. Школы предназначались для мальчиков. По желанию родителей в школы могли принимать девочек и учить их бесплатно. Обязательными предметами должны были стать религия и чтение. Низшие городские училища также устраивались на средства горожан. Школы предназначались для мальчиков и девочек. В программу входили религия, чтение и письмо. Училища для иноверцев должно было посещать население восточных окраин. Программы планировались аналогично программам училищ двух первых типов. Учителями предлагалось делать представителей соответствующих конфессий; обучение вести на родном для «иноверцев» языке.

Проекты 1760-х гг. об общественной системе образования, об учреждении и государственной поддержке городских и сельских школ остались неосуществленными из-за отсутствия средств. Интерес правительства к школьной реформе притупили крестьянское восстание и войны, которые Россия вела в 1768-1774 гг. Но к началу 1780-х гг. вопрос о школьной реформе вновь приобрел актуальность.

В 1782 г. Екатерина назначила «Комиссию по учреждению народных училищ». В том же году Комиссия предложила план открытия начальных, средних и высших учебных заведений, который был использован в «Уставе народным училищам Российской империи» (1786).

Согласно «Уставу...» 1786 г., в городах открывались *малые и главные народные училища*. Это были бесплатные смешанные школы для мальчиков и девочек, находившиеся вне контроля церкви. Ими могли пользоваться средние слои городского населения. Малые училища должны были готовить грамотных, умеющих хорошо писать и считать людей, знающих основы православия и правила поведения. Главные училища обязаны были давать более широкую подготовку на многопредметной основе. Малые училища были рассчитаны на два года обучения. В них обучались чтению,

письму, нумерации, священной истории, катехизису, начаткам гражданского ведения, арифметике, русской грамматике, чистописанию и рисованию. Школы содержались на средства городских самоуправлений.

Обучение в главных народных училищах длилось пять лет. Помимо программы малого училища, в курс обучения входили Евангелие, история, география, геометрия, механика, физика, естествознание, архитектура; для желающих – латинский и живые иностранные языки: татарский, персидский, китайский (преподавание западноевропейских языков не предусматривалось). В главных училищах можно было приобрести педагогическое образование.

Из училищ были устраниены официальные представители церкви. Преподавание (в том числе, катехизиса и священной истории) поручалось гражданским учителям.

«Устав...» утвердил классно-урочную систему. Учителю вменялось в обязанность работать одновременно с целым классом. После изложения нового материала следовало вести «вопросение». Для учеников устанавливалось правило: тот, кто хотел отвечать, должен был поднять левую руку. В школе появились расписание уроков, классная доска, мел, классный журнал успехов и посещаемости учеников. Были установлены определенные сроки начала и окончания занятий.

Предпринятая, согласно уставу 1786г., реформа была важным этапом в развитии школьного дела. Число народных училищ быстро росло: к концу XVIII в. из 500 городов училища имели 254. Их посещали 22 тыс. учащихся, в том числе 1800 девочек. Это составляло третью часть от всех обучающихся в учебных заведениях России. Однако фактически этими школами не могли пользоваться дети крестьян. Из-за нехватки учителей, недостаточной государственной поддержки многие училища постепенно снижали качество обучения, а некоторые, едва успев открыться, прекращали свое существование.

Д.И.Латышина

ТИПЫ ШКОЛ

В начале XVIII в. были открыты: Навигацкая и Артиллерийская (пушкарская) школы (1701), Медицинская школа (1707), Инженерная школа (1712), Горные школы (1719 г. – при Оленецких и 1721 г. – при Уральских заводах), гарнизонные, архиерейские школы, школа подьячих, разноязычные школы. Школы ставили своей задачей подготовку специалистов в определенных отраслях хозяйства и офицерского состава для армии и флота. Морская академия (1715), Инженерная школа и высшие классы Артиллерийской школы, готовящие офицерские кадры, были рассчитаны на обучение дворянских детей.

С 1714 г. делаются попытки открытия школ для дворянских детей и в провинции.

Первый год XVIII в. был ознаменован созданием в Москве двух школ совершенно нового для России типа: Пушкарской (артиллерийской) и Навигацкой (школы математических и навигацких наук). Сами их названия достаточно ясно говорят, кого они должны были готовить.

«Школа математических и навигацких наук» (1701-1752) – первая реальная школа в Европе (в Германии такая школа была организована в 1708 г.). Указом от 23 июня 1701 г. школе математических и навигацких наук отвели одно из самых высоких в то время зданий в Москве. «Сретенскую на Земляном городе башню» (Сухаревскую) со всеми палатами, строением и с принадлежащей к ней землей. После соответствующей переделки Сухаревской башни в ней с конца 1701 г. начала работать школа. Задачи школы ясно определялись в указе 1701 г.: «...быть математических, навигацких, то есть мореходных хитростно наук учению». В то же время она являлась общеобразовательной школой, поскольку в младших классах изучали общеобразовательные предметы, а многие ученики, закончив эти классы, переходили затем в другие специальные учебные заведения для продолжения учения или на службу, военную или гражданскую, в частности, на преподавательскую работу.

В указе говорилось: «школа оная не только потребна единому мореходству и инженерству, но и артиллерии и гражданству к пользе». Школа должна была принимать грамотных людей, но таких в XVIII в. было мало, поэтому для начального обучения при школе математических и навигацких наук были созданы подготовительные классы – «русская школа», где учили читать и писать, и «цифирная школа», где обучали счету и началам арифметики. В самой же школе математических и навигацких наук учащиеся сначала изучали математические науки, а затем переходили к изучению специальных мореходных наук. По окончании классов навигации многих учащихся посылали за границу для усовершенствования в теории и практике морского дела.

Добровольно в учение шли главным образом разночинцы: дети дьячков, подьячих, церковнослужителей, посадских, солдат и т.п.

По принуждению приходили обычно дети дворян (недоросли), которые набирались в школу во время ежегодно проводившихся самим Петром I или по его указанию смотров дворянских недорослей.

Детей крепостных крестьян в школу не принимали, так как считалось, что крепостным людям грамотность не нужна.

Возраст для приема был установлен с 12 до 17 лет, фактически же принимали старше 17 лет, даже в 20 лет.

В 1708 г. среди 200 учащихся дворянских детей было 19%. При приеме в 1714 г. из 180 учащихся дворянских детей принято 19. Причем, если в первые годы существования школы еще встречались дети знатного дво-

рянского рода – князя Долгорукие, Волконские и др., – то в дальнейшем, в особенности после смерти Петра I, в ней учились только дети беднейших дворян, так как дети дворянской знати могли поступать в другие учебные заведения, по окончании которых они имели возможность занимать высокие должности.

Дети разночинцев обычно оканчивали учение на первом этапе и становились писарями, помощниками архитекторов и т.п.

Дети дворян обязаны были учиться дальше и осваивать геометрию, тригонометрию, геодезию, мореплавание, архитектуру, навигацию, астрономию, фехтование. Часть из тех, кто заканчивал школу, посылались за границу для совершенствования службы на военных кораблях.

Любопытна внутренняя жизнь этой первой светской школы. Основание ее было встречено населением с большим недоверием: Сухареву башню, где она помещалась вначале, считали жилищем нечистой силы. Несмотря на строгие указы, многие недоросли не являлись в школу; против них употреблялись самые жестокие меры, вплоть до отправки на галерные работы; за нехождение в школу били батогами и наказывали денежным штрафом; бежавших из нее ловили и под караулом возвращали, а имение их отбирали в казну.

Та же беспощадная строгость господствовала и в классах. Дядька, находившийся в каждом классе, при малейшем беспорядке бил учеников хлыстом, несмотря ни на какое звание, а среди питомцев были представители самых разных сословий, даже самых знатных семей.

Отличительной особенностью этой школы было то, что обучение шло на русском языке и по русским, хотя и далеким от совершенства, учебникам. При обучении грамоте шли старинным путем: за азбукой следовал Часослов, Псалтирь на церковно-славянском, затем шло чтение гражданской печати. Остальные науки преподавались каждая отдельно. При таком обучении, лишенном какого-либо разнообразия, главным становилось заучивание наизусть учебников. Но, несмотря на все эти особенности, положительные результаты работы обнаружились в скором времени. Из навигаторов, отправленных для завершения образования за границу, выросли адмиралы: Головин, князь Голицын, Калмыков, Лопухин, Шереметев и др.; из этой же школы вышли первые отечественные инженеры, артиллеристы, топографы, землемеры, в числе которых, например, был составитель первого полного атласа России Иван Кириллов. Наконец, отсюда вышли и первые учителя для различных школ, возникших при Петре I.

В таком виде школа просуществовала до осени 1715 г., когда классы навигации были переведены в Петербург, где на их базе основали *Морскую академию*. Классы арифметики, геометрии и тригонометрии оставили в Москве, и Московская математическая школа продолжала работать как общеобразовательное учебное заведение, контингент ее увеличился до 500 учащихся. С 1701 по 1716 г. для морского флота было обучено 1200 чело-

век. Выпускники школы направлялись работать учителями в цифирные, артиллерийские и другие училища.

В 1701 г. в Москве на пушечном дворе *учреждается Артиллерийско-инженерная школа* (пушкарская), где обучались до 300 юношей разных сословий. Впоследствии число учащихся уменьшилось, и в ней учились преимущественно дворянские дети. В начале века были открыты Московская и Петербургская инженерные школы, позже они были слиты в одну. В Петербурге была основана Артиллерийская школа.

Инженерная и Артиллерийская школы за все время своего существования мало, чем отличались от Морской академии по содержанию образования. Здесь также главной задачей была подготовка к практической деятельности. Ученики, как свидетельствуют об этом бывшие питомцы, жили на «вольных квартирах», порядка в учении было мало, учителя нещадно били учащихся.

Впоследствии, в 30-е гг. XVIII в., в Петербурге были открыты: артиллерийская арифметическая школа для «пушкарских» (солдатских) детей, готовившая писарей и мастеровых по артиллерии, и школа для подготовки мастеровых по инженерному ведомству; подобные школы были открыты и в Москве.

В начале XVIII в. (1714) были попытки создания цифирных школ – общеобразовательной и общедоступной, в которую зачислялись, как и в другие школы того времени, дети всех сословий, кроме крепостных крестьян. В 1718 г. открыто 42 школы; учили грамоте, письму, арифметике, элементам алгебры и тригонометрии. Но открытие школ осуществлялось с трудом, а после смерти Петра I они сошли на нет. Цифирные школы были преобразованы в гарнизонные (1744).

После смерти Петра I проводятся различные преобразования учебных заведений, которые были вызваны следующими причинами. В 30-х гг. дворянство предъявило властям требование отменить установленный Петром I порядок военной службы: разрешить дворянским юношам поступать на военную службу в офицерском чине, минуя тяжелую «солдатскую школу», которая казалась им унижительной. Такое право дворяне получили. Поэтому возникла необходимость обучения детей военному делу «от малых лет». С этой целью были открыты *шляхетские кадетские корпуса*: Морской и Сухопутный (1732). На базе Морской академии учрежден был *Морской шляхетский корпус*, а школа математических и навигационных наук ликвидирована, дворяне из нее переведены в Морской корпус, дети же «разных чинов» переданы в различные службы.

В 1758 г. Артиллерийская и Инженерная школы, созданные при Петре I в Петербурге, были объединены; они также стали сословным учебным заведением. В новой Артиллерийской и инженерной школе был введен широкий круг общеобразовательных предметов. Число преподаваемых наук увеличилось как за счет введения математических дисциплин, химии,

физики, истории, географии, иностранных языков, так и введения рисования, фейерверочного искусства, танцев.

Воспитание во всех этих заведениях заключалось во внушении правил нравственности, амбиции, субординации; различных наказания – вплоть до розог в присутствии всех воспитанников. Введены были и меры поощрения: серебряные и позолоченные медали с изображением на лицевой стороне вензеля Императрицы Екатерины II – для отличников.

В 1759 г. по образцу версальского был учрежден *пажеский корпус* для обучения и воспитания детей дворянской знати. Он состоял из трех классов по 50 человек в каждом и одного высшего (камер-пажеского) класса на 16 человек.

АКАДЕМИЯ НАУК, ГИМНАЗИИ И УНИВЕРСИТЕТЫ

Важным событием в жизни России было учреждение в Петербурге Академии наук в 1725 г. Ее задачей была не только забота о «размножении наук», но и подготовка ученых и образованных людей. При Академии предусматривалось иметь университет и гимназию.

Петр I в бытность свою во Франции был принят членом во Французскую академию и так увлекся этим учреждением, что решил создать такое же в Петербурге. Он сразу хотел поставить русскую Академию наук на твердую ученую ногу и пригласил множество заграничных ученых, определив на содержание академии 25 тыс. руб.

Академия украсилась некоторыми блестящими именами тогдашней европейской науки: два Бернулли (механик и математик), астроном Делиль, физик Бильфингер, историк и филолог Байер («греческие и другие древности»). При Академии для удовлетворения насущных потребностей русского общества учреждены были два учебных заведения – *гимназия* и *университет*. Успешно окончившие гимназию должны были слушать лекции академиков, образуя университет с тремя факультетами. Курсы, которые здесь читались, охватывали науки: математику, физику, философию, историю и право. Сохранившиеся данные рисуют в самом печальном виде преподавание в академическом университете. Ломоносов говорил, что в этом университете «ни образа, ни подобия университетского не видно». Профессора обычно не читали лекций, студенты набирались, как рекруты, преимущественно из других учебных заведений и большей частью оказывались «гораздо не в хорошем состоянии принимать от профессора лекции». Студентов за грубость секли розгами. В 1736 г. несколько студентов обратились в Сенат с жалобой на то, что профессора не читают им лекций. Сенат предложил профессорам читать лекции; профессора почитали немного, позкзменовали студентов и выдали им «добрые аттестаты для показу», чем дело и кончилось. Между тем к 1730 г. Академия успела наделать долгов в 30 тыс. руб.; императрица Анна оплатила их. К царствова-

нию Елизаветы у Академии образовался новый, почти такой же долг, Елизавета оплатила и его. Живший в это время Миних Манштейн писал, что вся польза, полученная русским образованием от Академии за 20 лет ее существования (она открыта была тотчас после смерти Петра), состояла в следующем: издавались календари, академические ведомости на латинском и русском языках и навербовано было несколько немецких адъюнктов с 600-700 руб. жалованья.

В своих научных исследованиях академики занимались высшей математикой, изучением «строения тела человеческого и скотского» и «разысканиями» о языке и жилищах «древних незапамятных народов».

Одновременно с академическим университетом в С.-Петербурге были основаны две академические гимназии: одна для дворян, другая для разночинцев, последняя имела в виду подготовку художников, артистов, поэтому кроме наук здесь учили пению, музыке и др. Академическая гимназия для дворян также долгое время не пользовалась популярностью, а с открытием Сухопутного шляхетского кадетского корпуса в гимназию дети дворян стали поступать очень редко.

В 1736 г. из Славяно-греко-латинской академии были набраны 12 человек, двоим из них – М.В.Ломоносову и Д.И.Виноградову – была предоставлена возможность обучаться в университете за границей, остальных поместили в академическую гимназию. М.В.Ломоносов, вернувшись из-за границы в Россию, взялся за воссоздание академического университета; в 1758 г. академические учебные заведения были переданы под его руководство и их развитие пошло успешнее. Однако после смерти М.В.Ломоносова университет фактически перестал существовать, в нем было всего два студента. Причина была очевидна: *дворянство предпочитало скромной ученой деятельности блестящую военную и гражданскую карьеру.*

В 1755 г. был учрежден Московский университет. При открытии университета в нем числилось 100 студентов; 30 лет спустя в нем было лишь 82 студента. В 1765 г. значился по спискам один студент на всем юридическом факультете; несколько лет спустя уцелел один на медицинском. Во все царствование Екатерины ни один медик не получил ученого диплома, т.е. не выдержал экзамена. Лекции читались на французском или латинском языках. Высшее дворянство неохотно шло в университет; один из современников говорит, что в нем не только нельзя было научиться чему-нибудь, но и можно утратить приобретенные дома добропорядочные манеры. Так не удалась в это время цель Петра I – привить дворянству «обучение гражданству и экономии».

Лишь к концу XVIII в. Московский университет начал становиться на ноги. В академической гимназии (1755–1812) при Московском университете обучались с 9 лет, курс обучения составлял 8 лет. Первым учебником для всех классов был «Мир в картинках» Я.А.Коменского. Здесь вместе с русским, латинским и «знатнейшими европейскими языками» изуча-

лись математика и география, физика (сокращенный курс), а желающие занимались музыкой и пением. В 80-х гг. для дворян при университете был открыт **Благородный (платный) пансион**, в гимназии остался **бесплатный пансион для разночинцев**; увеличивалось число приходящих учащихся.

Кроме Благородного, в Москве было открыто еще 11 частных пансионов с платой за обучение 150 руб. в год, учебные предметы, в которых были те же, что и в академической гимназии. Воспитанники находились в пансионе постоянно. В 1785 г. в пансионах было 384 учащихся: русских – 284 (остальные – иностранцы); мужчин (из русских) – 228 (дворяне); женщин (в женских пансионах) – 39 (дворянки); купцов – 17.

В 1758 г. в Казани была открыта гимназия, готовившая к поступлению в Московский университет, который обеспечивал гимназистов и преподавателями, и учебниками. А позже, в начале XIX в., на ее базе был создан Казанский университет.

Для подготовки зодчих и строителей из россиян при Московском университете работала школа знаменитого архитектора Казакова; была открыта такая школа и другим крупнейшим архитектором Баженовым, который сам был выпускником Московского университета.

В 1779 г. при университете открыта первая учительская семинария, готовившая учителей для трех гимназий и пансионов.

Преобладающими предметами в университетских гимназиях были древние классические языки, французский и немецкий; вообще же число предметов было велико: философия, древняя словесность и др. Поэтому ученики не могли усвоить основательно сообщаемых им знаний, да и учителя часто не вызывали уважения. В своих воспоминаниях о годах своего учения один из питомцев тогдашнего университета Д.И.Фонвизин пишет: «Накануне экзамена в нижнем латинском классе делалось приготовление, вот в чем оно состояло: учитель наш пришел в кафтане, на котором было пять пуговиц, а на камзоле четыре; удивленный этой странностью, спросил я учителя о причине. «Пуговицы мои вам кажутся смешными, – говорил он, – но они есть стражи вашей и моей чести: ибо на кафтане значат пять склонений, а на камзоле – четыре спряжения. Итак, извольте слушать все. Когда станут спрашивать о каком-нибудь имени, какого оно склонения, тогда примечайте, за какую пуговицу я возьмусь; если за вторую, то смело отвечайте – второго склонения. Со спряжениями поступайте, смотря на мои камзольные пуговицы, и никогда ошибки не сделаете».

Еще оригинальнее был экзамен по географии. Учеников по этому предмету было трое. «Товарищ мой спрошен был, куда течет Волга. «В Черное море», – отвечал он. Спросили о том же другого. «В Белое», – отвечал тот; сей же самый вопрос был задан мне. «Не знаю», – сказал я с таким видом простодушия, что экзаменаторы единогласно мне медаль присудили».

При чтении этого описания возникает естественный вопрос, какая необходимость была присуждать медаль, если ее никто не заслужил? Но торжественный акт в то время без раздачи медалей был невозможен. Торжественные речи, торжественные праздники, торжественные награды считались необходимостью, иначе не было бы нужного блеска.

Впрочем, такие недостатки в устройстве были характерны только для начала работы гимназий и университета. Тот же Фонвизин впоследствии свидетельствует, что к концу XVIII в. Московский университет уже не тот, как был при нем, а гимназия уже в состоянии была подготовить студентов к обучению в университете.

Характер воспитания в гимназиях отличался гуманностью; педагогам рекомендовалось избегать жестокости и наказаний. О жизни студентов университета можно получить представление из описания его бывшего питомца И.Ф.Тимковского. Студенты, получая жалованье из университетской казны, сами себя содержали. Живущие в университете с помещением, прислугой и отоплением объединялись по 10-12 человек, складывали по 3-4 руб. в месяц и так питались. Посуду, скатерти, жалованье поварихе оплачивали тоже сами. Недостаток средств на одежду, книги и прочее восполнялся либо помощью домашних, либо собственным трудом.

Студенты университета (казенного содержания) жили вместе с гимназистами. Они помогали младшим в приготовлении уроков, дежурные студенты водили учеников в столовую, там наблюдали за порядком (студентов было уже 50, гимназистов 150 человек к началу XIX в.). Вместе молились, вместе развлекались на каникулах, устраивали театральные и оперные постановки.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ИЗВЕСТНЫЕ ДЕЯТЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Некоторое влияние на организацию, постановку задач образования, а также его содержание оказывали в XVIII в. педагогические теории, развиваемые либо в специальных педагогических произведениях, либо высказываемые попутно в других сочинениях, либо вытекавшие из практической деятельности отдельных выдающихся людей. Вот имена некоторых таких теоретиков.

И.Т. Посошков и его «Завещание отеческое»

Одним из первых поддержал преобразования Петра I *Иван Тихонович Посошков (1652-1726)*, выходец из семьи зажиточного крестьянина-ремесленника, ставший новгородским предпринимателем, а с 1687 г. – участником преобразовательской деятельности Петра I.

И.Т.Посошков, как и многие мыслители того времени, пытался соединить традицию старинного благочестия и воспитания с таким новым для Руси явлением, как государственная школа. Это отчетливо видно в его произведении *«Завещание отеческое к сыну своему»*. Это педагогическое сочинение даже названо в духе древнерусской традиции, идущей от Владимира Мономаха. Однако содержание его вполне отвечало духу эпохи Просвещения. Главной задачей он считал «книжное научение», а основными языками обучения называл латинский и польский. В то же время Посошков требовал от учащихся критического отношения к латинским учебным книгам. Достижения светской западноевропейской науки он советовал рассматривать с позиций православной традиции, а многое он просто не принимал, считая, например, что Коперник «Богу суперник».

Он предлагал учить славянскому чтению, письму, грамматике, «выкладке цифирной» до деления, латинской грамоте и языку, или греческому, или польскому, отдавая предпочтение последнему; а потом нужно учить «художеству, к какому кто способен». Особенно же полезно учить рисовать...

«Завещание отеческое» — это наставления, касающиеся нравственно-христианской жизни, выполнения обязанностей семейных, церковных и разных должностей, которые могут быть поручены человеку или добровольно взяты им на себя. Посошков — человек с оригинальным мировоззрением и интересный в историческом плане педагог. *Он человек двух миров, в нем очень много старого, ветхозаветного, но из старого пробиваются новые ростки, обещающие новую, более правильную жизнь.*

«По значительной части своего мировоззрения, содержащегося в «Завещаниях», Посошков.. суровый до жестокости, строгий приверженец обряда и формы». Он советовал своему сыну: *«От всякого зла удаляйся. Так жить навывай, чтобы никого ничем не оскорбить, ни старого, ни малого, ни богатого, ни бедного. Особенно не нужно лгать, потому что отец лжи — диавол. Когда едешь на коне, позаботься никого не теснить и с дороги не стиснуть в грязь, ни богатого, ни убогого, даже позаботься и о том, чтобы не забрызгивать никого грязью. «И не токма человека люби, но и скоты милуй». Если на дороге наедешь на курицу, роющуюся в песке, не тесни ее, а объезжай; если наедешь на спящую собаку или просто валяющуюся на солнышке, то также объезжай ее, «дабы и псу досаждения какова не учинити». Деревьев без толку ломать ни больших, ни малых не нужно, засеянную пашню топтать не следует. Дом свой не расширяй чрезмерно, чтобы не уменьшить света у соседа и не утеснить его. На поклоны непременно всем отвечай, даже детям, да непременно сняв шапку: «не буди шапка твоя пригвождена ко главе твоей»; за подарки отдаривай вдвое. Словом, всякому человеку нужно делать добро, знакомому и незнакомому, другу и недругу, миловать животных, не истреблять без толку*

растений. «Богу бо ничто тако не любезно, яко милосердие». «Буди ко всем людям нисходителен».

Делая наставления о том, как вести себя в различных жизненных положениях и должностях, *Посошков особенно настаивал на необходимости честного посильного труда, работы неустанной, правильной, не за страх, а за совесть*. Будет ли то труд простой, физический, или духовный, административный, всюду и всегда трудись вовсю, честно, «всею христианскою правдою работай»...

Так же здраво смотрел Посошков и на физическое воспитание – оно должно быть поставлено совершенно просто: ни богатых, ни мягких одежд не нужно, «пищами сладостными детей своих не весьма питай, но обучай их к ядению суровых ядей, понеже суровые яди приносят человеку здравие и долголетие». От вина нужно особенно остерегать детей...

Но как только Посошков начинает говорить собственно о воспитании, появляются поучения совершенно в духе старого «Домостроя» XVI в. и Ветхого Завета. Самое главное в воспитании по Посошкову – «учить детей неоплошно и держать их в великой грозе, первое, чтобы пред Богом трепетали, а второе, чтобы и родителей боялись, одного их взгляда»... А затем автор нанизывает длинный ряд текстов из Ветхого Завета о сокрушении ребер детям. Древние святые повелевали детей своих бить нещадно; поэтому учи их добродетели и строго наказывай. Не только сам не играй с детьми, но и не пускай их на улицу играть с товарищами. Больше всего Посошков боялся детской воли, детской свободы и самостоятельности, которые представлялись ему своеволием. А потому крепко держи детей, чтобы они без родительского позволения ничего не делали, жили бы не по своей воле, а по воле родительской».

В таком же ветхозаветном духе должно пройти и первоначальное воспитание. «Имя для родившегося следует избирать того святого, в какой день родится». Посошков советует избирать малоупотребительное имя, «чтобы святые за неудобство имени не были в пренебрежении, каковы Созонт, Доримедонт, Акила, Урван, Фалалей и др. Оставляя младенца долгое время без крещения не следует, чтобы не умер. На третий или восьмой день нужно крестить его и причастить...». «Как и куда молодое дерево наклонишь, так согнутым оно и останется навсегда, не исправишь его и после; так и дитя, если научится рано злу, то, и сделавшись старым человеком, не будет добрым».

С самого начала *первыми словами дитяти должны быть не тятя, не мама, но «Бог на небе»*. Взяв руку дитяти, указуй ею на небо и говори: «Бога бойся, ни с кем не бранися, не дерися; Бог с неба смотрит и, что ты ни сделавши, видит; и языка своего не выставляй. Бог за то тебя убьет»... *Посошков есть воплощенное педагогическое противоречие. Он — проповедник и защитник широкой гуманности, мягкого, сердечного, милосердного отношения ко всему существующему, особенно к животным, или, как*

он сам выражается, «добродетели скотинной», и суров в отношении к детям. Собаку, греющуюся на солнце, не тронь; курицу, роющуюся в песке, не потревожь; а сына, дочь бей нещадно, сокрушай им ребра. Деревя не ломай, а детскую волпо сломи, отними у детей волпо, пусть они живут не по своей воле, а по воле родителей, живут и трепещут.

Гуманный Посошков, предписывающий даже «добродетель скотинную», требует, чтобы родители постоянно держали своих детей в состоянии безволия, страха и страдания. Как понять такое противоречие?

В том-то и дело, что для Посошкова здесь не было противоречия, в нем, в его сознании любовь евангельская не устраняла сокрушения ребер у детей. Ветхозаветные педагогические идеалы так впитались в его сознание, так укоренились в его разуме, что, признавая хорошим и желательным милостивое отношение ко всему, любовное отношение к детям он видел в побоях, в детском страхе, в подавлении воли. Без суровости и страха в воспитании дети не могут сделаться счастливыми и хорошими – так учил Ветхий Завет, так учил и Посошков. Жесточайшие ветхозаветные взгляды и рядом гуманнейшие христианские чувства, одно бок о бок с другим. Это любопытное сочетание двух разнороднейших, даже противоречивых идеалов и мировоззрения: в одной руке педагогика насилия и лалки, в другой – любви и свободы.

Посошков был цельный, а не противоречивый человек, это человек своего времени. Он был защитником патриархальной твердой и широкой власти, патриархальной семьи... Какого-либо противоречия между Ветхим и Новым Заветом для него не существовало...

М.В. Ломоносов – выдающийся ученый и просветитель

В историю мировой науки вписано имя русского ученого *Михаила Васильевича Ломоносова (1711-1765)* – первого отечественного академика. Он оказал влияние на развитие науки и культуры России во всех областях человеческого знания: он был литератором, поэтом, языковедом, историком, географом, геологом, металлургом, физиком, химиком, художником, педагогом, стремившимся использовать науку для развития производительных сил, поднятия благосостояния страны. Защита интересов Отечества, борьба за развитие науки и просвещения характеризуют Ломоносова-просветителя.

А.С.Пушкин писал о нем: «Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенной силою понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения. Жажда науки была сильнеею страстию сей души, исполненной страстей».

Возглавив учебную и научную часть Академии наук, Ломоносов проявил себя талантливым педагогом, методистом, организатором народного

просвещения, преодолевая при этом огромные трудности и сопротивление руководителей Академии – чужеземцев.

«Положил твердое и непоколебимое намерение, – писал он И.И.Шувалову 1 ноября 1753 г., – чтобы за благополучие наук в России, ежели обстоятельства потребуют, не пожалеть всего моего временного благополучия».

Велики заслуги М.В.Ломоносова в развитии российской науки, он был первым русским ученым-естествоиспытателем, далеко опередившим науки того времени. Многие его открытия в химии, физике, астрономии заложили основы новых подходов к науке, выявили новые законы и закономерности и уже само научное и литературное творчество М.В.Ломоносова является огромным вкладом в просвещение. Но Ломоносов проявил кипучую энергию и в собственно просветительской деятельности, и здесь он оставил неоценимое наследство, открыв новые страницы в педагогике. Рассмотрим некоторые наиболее результативные начинания великого ученого.

С именем М.В. Ломоносова связано создание одного из ведущих в настоящее время университетов мира – Московского.

Ломоносов говорил о себе в официальном документе, что он был не только участником учреждения, но и «...первую причину подал к основанию помянутого корпуса». Как известно, в ходе петровских преобразований в первой четверти XVIII в. были сделаны значительные шаги вперед в развитии науки, создана светская школа. Ведущими центрами новой школы и научных знаний должны были стать, как уже отмечалось, открытые в 1725 г. Петербургская Академия наук, университет и гимназии для подготовки кадров ученых при Академии. Однако ни гимназии, ни академический университет с поставленной задачей не справлялись. Немецкая академическая верхушка, руководившая Академией и возглавляемая Шумахером, утверждала, что в Петербурге университет «не надобен». Предлагали либо выписывать студентов и профессоров из-за границы, либо готовить русских в зарубежных университетах.

Ломоносов приходит к идее создания нового университета и обращает свои взоры к Москве.

Ему удалось воодушевить этой мыслью графа И.И.Шувалова, фаворита императрицы Елизаветы Петровны, покровителя и просвещения, и самого Ломоносова, и дело стало быстро продвигаться.

Ломоносов составил и разработал план университета и даже программу преподавания. Ввиду особого положения Шувалова при дворе Елизаветы, для обеспечения успеха задуманного дела ему и вышла честь считаться основателем университета.

В начале июля 1754 г., перед тем как предложить сенату план об учреждении университета, Шувалов послал черновик своего «доношения» Ломоносову. М.В.Ломоносов в ответ написал, что наконец-то «я уверился,

что объявленное мне словесно предприятие подлинно в действо произвести намерилось...», и отправил Шувалову план организации университета. В его составе должно было быть 3 факультета, среди которых, в отличие от западноевропейской традиции, не было богословского, и не менее 12 профессоров.

При университете предполагалась гимназия, без которой он «как пашня без семян».

Сенат утвердил представление И.И. Шувалова, и 12 января 1755 г., в Татьянин день, «Указ об учреждении в Москве Университета» был подписан Елизаветой. 24 января того же года опубликовано «Положение об Университете». Кураторами были назначены И.И.Шувалов и Л.Л. Блюментрост, бывший прежде первым президентом Академии наук. Фигура Ломоносова осталась в тени.

Тогда же стала работать гимназия при университете (существовала до 1812 г.).

Открытие Московского университета стало воплощением мечты Ломоносова о демократической высшей школе, доступ к которой был открыт для представителей разных сословий. Но университет не сразу обрел силу, так как попросту не было еще подготовленных людей, которые могли бы учиться в нем. Да и дворянство стало отдавать предпочтение сословным учебно-воспитательным учреждениям, открытым в середине века и сулившим, в отличие от университета, военную или гражданскую карьеру.

Ломоносов стремился открыть доступ в Московский университет «всякого звания людям», считая своим нравственным долгом оказание помощи каждому человеку, стремящемуся к науке. В течение всей своей жизни он выдвигал, растил, защищал отечественных ученых, помогал им, обеспечивая благоприятными условиями для развития их дарования.

В 60-е гг. М.В. Ломоносов возглавлял руководство академическими гимназиями и университетом в Санкт-Петербурге. Он определил общие правила их работы, разработал учебный план гимназии и распорядок учебной работы в ней, составил «Регламент академической гимназии».

Он строго наказывает гимназистам «к наукам простирать крайнее прилежание и никакой другой склонности не внимать и не дать в уме усилиться», запрещает «тихонько подшептывать» не знающим твердо уроки.

Сам терпевший в юности горькую нужду во имя занятий наукой, Ломоносов принимал близко к сердцу судьбу академических учеников. Ему удалось добиться улучшения положения гимназий и увеличить денежное содержание гимназистов.

Усилия Ломоносова не прошли даром, уже в первые десятилетия после его кончины многие воспитанники академической гимназии заявили о себе замечательными трудами.

Ломоносов первый стал читать лекции студентам на русском языке еще в Санкт-Петербургском университете в то время, когда в качестве

языка науки в Европе и в России использовалась латынь. Его ученик Н.Н. Поповский мог с гордостью сказать об успехах в разработке русской научной терминологии: «Нет такой мысли, кою бы по-русски изъяснить было невозможно». Для популяризации и распространения научных знаний на лекции профессоров университета приглашалась публика. Николай Никитич Поповский, поэт и ученый, наиболее даровитый ученик Ломоносова, являлся первым профессором, читавшим лекции в *Московском университете на русском языке*.

Вместе с Поповским в Московский университет и гимназию пришла группа молодых педагогов. Среди них – три ученых магистра, воспитанных академическим университетом под непосредственным руководством Ломоносова. Барсов Антон Алексеевич, преподававший вначале математику, после смерти Поповского занял его кафедру. Барсов впервые в 1766 г. начал комментировать на лекциях сочинения Ломоносова, причислив его, таким образом, к классикам; Филипп Яремский, магистр философии и свободных наук, преподаватель русской и латинской риторики в университетской гимназии; Алексей Константинов, преподаватель русской грамматики в университетской гимназии.

Несмотря на все трудности развития, Московский университет постепенно расширяет сферу своей деятельности, при нем создаются литературные и научные общества, в том числе «Типографическое общество», открыта типография и книжная лавка.

Тогда же стала выходить дважды в неделю первая в стране неправительственная газета «Московские ведомости». 3 (14) июля 1756 г. «Московские ведомости» сообщали, что в только что созданной библиотеке университета открыт доступ «для любителей наук и охотников чтения каждую среду и субботу с 2 до 5 часов».

Но в 70-х гг. все общества Московского университета были запрещены (в связи с крестьянской войной) и возродились лишь в XIX в.

Еще одна грань просветительской деятельности М.В. Ломоносова – создание им так необходимых для обучения учебников и методических *материалов*, которых вообще не было на русском языке. Им были написаны: руководство «Первые основания горной науки, или Горная книжица»; «Краткое руководство к риторике, на пользу любителей сладкоречия сочиненное»; учебник «Российская грамматика», который в течение полувека был лучшим учебником для школ; книга по истории, а также переведен с латинского учебник «Экспериментальная физика для студентов».

Одной из крупнейших педагогических заслуг Ломоносова является популяризация сочинений замечательного чешского педагога Я. А. Коменского, книгу которого «Мир в картинках» он считал необходимым учебным пособием в гимназии. При содействии учеников и последователей Ломоносова профессоров Н.Н. Поповского и А.А. Барсова конференция Московского университета в 1756 г. постановила перевести и перепечатать

эту замечательную работу. В 1768 г. книга вышла первым изданием, а в 1788 г. была издана вторично. Был переведен и издан трактат Дж. Локка «Мысли о воспитании».

М.В. Ломоносов, горячо желая процветания науки, стремился в подведомственных ему гимназиях дать учащимся серьезную подготовку к научным занятиям. Для этого требовалось улучшить процесс обучения, ввести в него новые приемы и принципы, т.е. сделать обучение педагогически обдуманным и обоснованным. Ломоносов стал *первопроходцем* в России и в решении вопросов содержания, методов и организации обучения.

Для того чтобы добиться основательности знаний у учащихся, необходим постоянный контроль. Например, учитель иностранного языка должен «задавать материи для переводу или предложения фразисов прозою и стихами, чтобы то делали школьники, не смотря в книги и не пишучи».

Кроме ежедневных, рекомендовалась проверка знаний в конце каждого месяца, для чего следовало давать всем перевод или предложение в устной форме. В старших классах, кроме того, в конце полугодия намечено было проводить публичные «экзерциции», на которых ученики должны были произносить речи на русском и латинском языках.

Рекомендовалось «не переводить из одного класса в другой, ежели кто не выучил всего того твердо, что в оном классе, в котором учился, положено для изучения».

Прочность усвоения знаний достигается не той бессмысленной зубрежкой, которая господствовала в это время в школах. Необходимо в обучении привлекать конкретный, фактический материал, исходя из убеждения, что «легче можно с примеров научиться, нежели по правилам».

Способ обучения должен соответствовать возрасту ребенка, его развитию, а учебный материал необходимо соразмерять с силами учащихся: «При обучении школьников паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство».

Это требование было уже совершенно новым для того времени.

В учебных заведениях XVIII в. еще прочно сохранились пассивность учащихся, догматизм в преподавании и бессмысленная зубрежка текстов. Ломоносов рекомендовал в обучении вместе с лекцией и рассказом учителя вводить самостоятельную работу учащихся, самостоятельное чтение учебной литературы. Так учащиеся смогут приобрести привычку сознательно, критически и самостоятельно читать научные труды и смогут сами принести пользу науке.

М.В. Ломоносов отстаивал необходимость по-новому организовать занятия — ввести классно-урочную систему работы. Новая организация обучения была описана Ломоносовым, было разъяснено, как следует строить уроки и чем заниматься на разных его этапах. Большой заслугой Ломоносова является то, что *классно-урочная система* была впервые введена в России в академической и университетских гимназиях, а по их примеру и

в кадетском корпусе. Ее применение делало обучение упорядоченным и более успешным, чем существовавший ранее порядок учения. М. В. Ломоносов обладал редким даром не только формулировать новые педагогические идеи, но и претворять их в жизнь. В своей педагогической деятельности в академическом университете и гимназиях он осуществлял реформы в соответствии со своими глубоко продуманными программами.

Личность Ломоносова поражает своей необычайной цельностью. Ученый, сказавший новое слово буквально во всех областях науки, художник, поэт, администратор и педагог – все это гармонически сочеталось в нем. «Он сам наш первый университет», – сказал о нем А.С. Пушкин.

И.И. Бецкой – теоретик и организатор учебно-воспитательных заведений

Иван Иванович Бецкой (1704-1795) является заметной личностью в России XVIII в. Один из образованнейших людей своего времени, он впитал в себя лучшие идеи современного ему века. Это был человек гуманный и сердечный, одаренный деятельной натурой; он пытался проводить в жизнь мечтания лучших умов своего времени – так оценивали И.И.Бецкого его современники.

Иван Иванович Бецкой родился в Стокгольме, где его отец – князь Иван Юрьевич Трубещкой – находился в плену у шведов. Родившись в результате гражданского брака, И.И.Бецкой считался в России «незаконно-рожденным» сыном Трубещкого, который наградил его усеченной фамилией: Бецкой. Первые годы Бецкого прошли в Швеции, а затем он был привезен в Россию и воспитывался в семье отца. В 12 лет отдан в Коленгагенский кадетский корпус. В 1721 г. приехал в Россию и получил службу в коллегии иностранных дел. В 1728 г. он получил чин поручика, а в 1747 г. в чине генерал-майора ушел в отставку и отправился путешествовать в Европу. В это время он познакомился с идеями французских просветителей: Руссо, Дидро, Гельвеция, изучил их благотворительные учреждения; тогда же у него зародились и идеи всех тех начинаний, которые он более или менее удачно провел в жизнь в последующие годы своей деятельности в России. В 1762 г. И.И. Бецкой был вызван в Петербург и стал доверенным лицом Екатерины II. Получил чин генерал-поручика, орден Св. Александра Невского и должность главного директора Канцелярии строения домов и садов Его величества (Петра III). Бецкой, кроме того, становится президентом Академии художеств, шефом Воспитательного общества благородных девиц при Смольном монастыре, открытие которого состоялось благодаря ему, и занимает другие должности. В 1770 г. по замыслу Бецкого в Санкт-Петербурге возникает Воспитательный дом, а при нем учреждены вдовья и ссудная казны.

Екатерина II и те, кто по ее поручению ведал школьными делами, считали, что если человека правильно воспитывать с младенчества, то можно создать «новую породу людей» – дворян, купцов, промышленников и ремесленников. Просвещенные дворяне не будут озлоблять излишней жесткостью своих крестьян, купцы, промышленники и ремесленники станут прилежно трудиться; преданные престолу, несклонные к «вредным умствованиям», они составят общество, управлять которым просвещенному монарху будет легко и приятно.

С этой целью в 60-70-х гг. была сделана попытка создать систему воспитательно-образовательных учреждений. Для этого дела был привлечен Иван Иванович Бецкой.

В «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества» (1764), получившем силу закона, Бецкой сформулировал понятие воспитания, которое, по его словам, должно придать *известное направление воле и сердцу, выработать характер, внушить согласное с природой человека здоровое чувство, нравы и правила, искоренить предрассудки*. Результатом такого воспитания становилось, по мысли Бецкого, *создание новой породы людей*, свободных от пороков окружающего мира. Для этого маленьких детей следовало изолировать от дурного воздействия среды, в частности семьи, в закрытых учебных заведениях, где и выращивать совершенного человека с 6 до 18-20 лет.

Бецкой перечисляет добродетели и качества, «привалящие к доброму воспитанию»: «утверждать сердце в похвальных склонностях, возбуждать в них охоту к трудолюбию, и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения; научить пристойному в делах и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких предрассудков; обучать их домоводству во всех одного подробностях и сколько в оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте».

При открытии учебных заведений строго проводился сословный принцип. Для *дворянских детей* предназначались привилегированные кадетские корпуса, «училища для благородных девиц». Для разночинцев – училище при Академии художеств, воспитательные дома во всех губерниях.

Выйдя из училища, разночинцы должны были составить новое сословие – «третий степень людей» – ученых, художников, ремесленников, учителей, врачей (первые две степени – дворяне и крестьяне). Об образовании и воспитании крестьянских детей не было сказано ничего. Крепостных ни в одно училище не принимали.

Бецкой мечтает, открыв различные воспитательные учреждения, создать в них *особую породу людей*, свободную от пороков современного ему общества, улучшить нравы людей. При этом задачу истинного воспитания Бецкой видел в том, чтобы внушить человеку уважение к себе: «Че-

ловек, почитая себя человеком... не должен допускать поступать с собою, как с животными». Он оптимистически относится к просвещенному абсолютизму, верит в силу разумного законодательства – все это было присуще большинству деятелей века Просвещения. И несмотря на то, что его благородное стремление – путем воспитания преобразовать весь народ, изменить жизнь – потерпело неудачу, труд его имел большое значение, так как он показал обществу великую силу воспитания; после него остались в России не только идеи, но и реальное их воплощение.

По разработанным Бецким докладам и уставам были открыты:

- 1) воспитательный дом в Москве (1764) и позже в Петербурге;
- 2) училище при Академии художеств для мальчиков (с 5–6 лет) всякого звания, исключая крепостных (1764);
- 3) такое же училище при Академии наук (1765);
- 4) воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре (Смольный институт благородных девиц) (1764), Мещанское отделение при нем (1765);
- 5) преобразован Сухопутный шляхетский корпус (1766);
- 6) Коммерческое училище (1772).

Все это строго сословные закрытые учебно-воспитательные заведения, открытые при Екатерине II.

Сам Бецкой был главным директором Сухопутного корпуса, директорствовал в Воспитательном доме и Смольном институте.

Согласно проектам Бецкого, разработанным в 60–70-е гг., в России должна была возникнуть *целая сеть* закрытых учебно-воспитательных учреждений, которая включала бы низшие и средние учебные заведения для дворян (благородного сословия) – пансионы, а для лиц третьего чина (мещан и купцов) – воспитательные дома, педагогические, художественные, медицинские, коммерческие и театральные училища.

Воспитание Бецкой рассматривал с четырех сторон – со стороны физической, физическо-моральной, чисто моральной и учения. Физическое воспитание очень важно, так как в здоровом теле живет здоровый дух. Физическо-моральное воспитание основывается на мысли, что праздность есть мать всех пороков, а трудолюбие – отец всех добродетелей. Нужны труд, игры, забавы. Моральное воспитание прежде всего состоит в том, что удаляется от слуха и зрения воспитанника все то, что имеет хоть бы тень порока. Живые примеры воспитателей на детей действуют сильнее всего. Недопустимо телесное наказание, а другие наказания должны быть редкими. Детям необходимо дать краткую нравоучительную книгу о правилах, которыми человек должен руководствоваться в жизни.

Обучение имеет в виду развитие умственных сил; оно необходимо потому, что дает средства для добывания куска хлеба. Успешным обучение будет, если в начале оно будет носить характер игры; если будет идти

на родном языке. Закон Божий, чтение и рисование – вот предметы начального обучения. Большую роль Бецкой придавал наглядности обучения.

Особо важным Бецкой считал хорошее *воспитание и образование женщины* как будущих жен, матерей, воспитательниц. В семье и семейных обязанностях женщина, по его мнению, должна искать смысл и содержание своей жизни.

Осуществление идей Бецкого на практике происходило в различных, основанных по его проекту и при его участии учебно-воспитательных заведениях.

На примере одного из учреждений можно увидеть конкретные направления воспитания детей.

Воспитательные дома. Одним из начинаний Бецкого было создание им Воспитательного дома в Москве, затем в Петербурге и других городах для сирот и подкидышей.

Развитие детей в этих домах Бецкой представлял себе так: до 2 лет дети находятся на попечении кормилиц и нянек; с 3 до 7 лет мальчики и девочки живут вместе и приучаются к легкой работе; с 7 до 11 – вместе ходят каждый день в школу; учатся читать и постигают основы веры. В эти же годы мальчики обучаются вязать чулки, колпаки, сети, привыкают к садовой работе, а девочки упражняются в прядении и вязании, плетении кружев и т.п. От 11 до 14 лет мальчики и девочки учатся письму и цифири, а также изучают катехизис, арифметику, географию и рисование и продолжают заниматься бытовым трудом и ремеслами: девочки шьют, стряпают, гладят; мальчики привыкают к огородной, дворовой и другим работам. Когда воспитанникам исполняется 14–15 лет, образование заканчивается и они начинают заниматься тем ремеслом, которое выберут сами.

Сообразно с природными дарованиями воспитанников предлагалось разделить на три группы: первая – лица, способные к наукам и искусствам; вторая – способные лишь к ремеслам и рукоделию (наибольшее число лиц), третья – способные лишь к самой простой работе.

Главный принцип обучения должен был состоять в том, чтобы вести детей «играя и с приятностью»; заставлять же детей целые часы сидеть за книгой – значит расслаблять и притуплять их. «Быть всегда веселу и довольну, петь и смеяться – есть прямой способ к произведению людей здоровых, доброго сердца и острого разума». Лучше всего наставлять детей примерами, а не правилами, которые малопонятны в юном возрасте. Следует укоренять в детях склонность повиноваться без досады, препятствовать им бить животных, обнаруживать злость к сверстникам. Бецкой отдает предпочтение нравственному воспитанию перед умственным. Главное его средство – удаление всего порочного от ребенка, так как сама добродетель есть не что иное, как полезные и добрые дела, совершаемые нами для самих себя и для близких. Добродетель не исключает удовольствий. Бецкой настаивает на том, чтобы детям отводилось достаточное время для игр.

при этом чтобы воспитатели не вмешивались, так как по приказанию веселиться невозможно; взрослым нужно лишь наблюдать, чтобы в играх не было никакой «неблагоприятности».

Что касается отвлеченных наставлений в нравственности, то, по мнению Бецкого, бесполезно было бы над всеми дверьми Воспитательного дома написать следующее: 1) не делай другим того, чего себе не желаешь; 2) поступай с другими так, как хочешь, чтобы с тобой поступали; 3) не делай зла и не досаждай никому; 4) не вреди никакому животному и не озлобляй его; 5) не лги; 6) никогда не будь празден.

Наказания представляются излишними при хорошем воспитании. Под влиянием наказаний дети становятся мстительными, притворными, утрюмыми и нечувствительными, сердца их ожесточаются. Но в случае необходимости взысканиями могут служить: стояние на одном месте час или два; запрещение прогулки с другими детьми; выговор наедине; публичный выговор; хлеб и вода на 12 или 24 часа и т.п. Никогда и ни за что не бить детей. Прежде чем применить наказания, нужно обстоятельно разъяснить провинившимся, в чем заключается их проступок. При этом следует помнить, что нет врожденных пороков, но дурные примеры их внушают.

Теория воспитания Бецкого гуманна, от нее веет бодростью, доверием к людям, радостным настроением. Она призывает к уважению человеческой личности, признает необходимость удовлетворения всем ее требованиям. Свет, жизнь, теплота, сердечное чувство исходят от Бецкого. Не надо забывать, что он имел в виду прежде всего воспитание подкидышей, брошенных своими родителями, хотя те же начала считал необходимым применять и в воспитании других детей.

Блестящие педагогические идеи Бецкого, однако, слабо реализовывались в практике воспитательных домов. Недостаток средств, отсутствие хороших воспитателей существенно отразились как на положении детей, так и на их воспитании. Скученность, плохое питание и уход, отсутствие медицинской помощи имели печальные последствия. Была высокой заболеваемость и смертность детей, особенно в грудном возрасте.

За первые 15 лет существования московского Воспитательного дома в нем сменилось 9 главных надзирателей: подобрать воспитателей, удовлетворявших высоким требованиям, было нелегко. Ратуя за то, чтобы воспитатели были из «природных россиян», Бецкой тем не менее обращался к иностранцам.

Бецкой очень болезненно переживал недостатки в Воспитательном доме. В 1775 г. он писал Екатерине II о воспитателях: «...Ни один из них не проявил надежного умения; ни один не постигает настоящей цели учреждения; ни один не понимает его духа; они только заботятся о личных выгодах... ссорятся между собой и сплетничают...» По замену им он намеревался искать опять-таки среди иностранцев.

Мастера, которые обучали детей рукоделиям, педагогических навыков вовсе не имели, плохо обращались с детьми. На фабриках, куда отдавали воспитанников для обучения, их били, унижали.

В 1779 г. Бецкой, потрясенный неудачей своих замыслов в отношении воспитательных домов, признался: «Я никогда и подумать не мог, что до такой позорной крайности сие главнейшее дело приставниками было пренебрежено». В первых воспитанниках он не нашел «ни малейшего послушания, никакой склонности к упражнениям и трудолюбию; ничего, кроме невежества, неповиновения и упрямства».

Мысль Бецкого, что семья неспособна воспитывать хороших людей и граждан, не только не была отвергнута в последующие годы, но была возведена в степень педагогического догмата; открывались новые казенные воспитательные закрытые заведения – и мужские, и женские – для разных сословий.

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ

Сухопутный шляхетский кадетский корпус и другие военно-учебные заведения

До XVIII в. в России для дворянства, которое обязано было нести для государства военную службу и получать образование, почти не было школ ни для специального военного, ни для общего образования. Мысль об учреждении такого учебного заведения, которое могло бы подготовить будущих офицеров для армии, впервые была высказана сподвижником Петра Великого – графом Ягужинским, и был подготовлен доклад об учреждении в Петербурге Корпуса кадетов. Открытие же Корпуса состоялось позже, в 1732г.

Сухопутный шляхетский корпус (1-й кадетский корпус) учреждался для 200 детей дворянского происхождения. Организован был корпус по военному образцу и имел 2 роты. Корпусу был отведен дом, ранее принадлежавший князю Меншикову – фавориту Петра I.

Система обучения кадетов была несовершенной, а организация работы связана с трудностями. В учении господствовала зубрежка; однообразие и скука на занятиях были типичным явлением, все это являлось следствием общей неразработанности педагогики. Нужно было за время обучения в корпусе пройти четыре класса, на каждый из которых отводилось 5-6 лет. Характерной была многопредметность, так как корпус должен был готовить не только офицеров, но и гражданских чиновников.

Время дня распределялось так: вставали в 4.45 утра; в 5.30 молились и завтракали, в 6 уходили в классы; от 10 до 12 занимались строем; в 12 обе-

дали; от 2 до 4 – опять классы; от 5 до 6 – строй; в 7.30 вечера ужинали, а в 9 вечера ложились спать.

В период царствования императрицы Елизаветы Петровны среди кадетов пробудился живой интерес к литературе – возникло Общество любителей русской словесности. Члены этого общества собирались вместе, читали друг другу свои сочинения и переводы. При корпусе была учреждена типография для печатания учебных книг.

В 1765 г. управление кадетским корпусом было возложено на И.И.Бецкого, он составил новый штат и «Устав Императорского Шляхетного Сухопутного кадетского корпуса, учрежденного в Санкт-Петербурге для воспитания и обучения благородного российского юношества». Им же были написаны «Рассуждения, служащие руководством к новому установлению Шляхетного Сухопутного кадетского корпуса...»

Согласно уставу, Совету – органу управления корпусом – предписывалось принимать 100 отроков российских и 20 – из завоеванных Лифляндской, Финляндской и Эстляндской провинций в возрасте не старше шести лет. Прием должен был проходить после осмотра докторов, и принимать в корпус можно было только здоровых детей. Нельзя было принимать мальчиков без достаточного доказательства о дворянстве и без свидетельства о крещении. В число воспитанников было повелено принимать и детей тех, кто служил в штаб-офицерских чинах в действующей армии, а также «помогать тем, чьи родители убиты или ранены на службе ради Отечества и коих судьба не одарила достатком». Все принятые мальчики распределялись по 5 возрастам:

- 1-й возраст — от 6 до 9 лет;
- 2-й возраст — от 9 до 12 лет;
- 3-й возраст — от 12 до 15 лет;
- 4-й возраст — от 15 до 18 лет;
- 5-й возраст — от 18 до 21 года.

В каждом возрасте кадету нужно было обучаться наукам, необходимым как для воинской, так и для гражданской службы. Для всех возрастов был установлен перечень тех наук, которые кадеты должны были начинать изучать в 1-м возрасте и углублять свои познания в них до 5-го возраста. Все науки были разделены на 4 раздела:

- 1) науки, дающие руководство к познанию прочих наук;
- 2) науки, нужные прежде всего для гражданских занятий;
- 3) науки, имеющие практическую пользу;
- 4) художества.

Кадеты 1-го возраста «отдавались» на попечение управительнице и воспитательницам, их было десять. Должность управительницы заключалась в наблюдении за поведением и нравами воспитательниц и всех детей, принадлежащих к 1-му возрасту. Она должна была отвечать перед Советом за детей и за все, что происходит с ними. Непосредственно с детьми зани-

мались воспитательницы, которые должны были «обучать кадетов со всякою ласковостью, терпением, любовью, наблюдать, чтобы отроки со служителями никакого сообщения не имели». Наряду с общеобразовательными науками, кадеты 1-го возраста изучали вероучение, иностранные языки, рисование и танцы.

Вторым и третьим возрастами заведовали инспектора, которые выполняли ту же функцию, что и управительница в первом возрасте. На место воспитательниц-женщин приходили воспитатели-мужчины: начиная со 2-го возраста кадетов воспитывали и обучали только мужчины. Инспектор 2-го возраста должен был носить голубое платье, а инспектор 3-го возраста – серое. Что касается наук, то большинство из них представляли собой более глубокий вариант «уже ранее изученных», но во 2-м возрасте добавлялась такая наука, как «учтивство и долг благопристойности», а в 3-м – «бухгалтерство и умение вести приходные книги» и «основание воинской и гражданской архитектуры». В 3-м возрасте решалась судьба кадета: быть ему военным или гражданским чиновником. Чтобы узнать, к какому призванию они имеют больше способностей, инспектору нужно было постоянно наблюдать за питомцами: на занятиях, во время отдыха. Воспитателям надо было стараться, чтобы все игры и гулянье служили только для пользы и увеселения.

В четвертом возрасте происходило распределение кадет на воинское и гражданское звания. Место инспектора теперь занимал подполковник, который должен был являть собой образец для подражания; в его обязанность входило следить за дисциплиной. В каждой из двух рот был капитан, так называемый местный инспектор, подпоручики и поручики – в должности воспитателей, прапорщики – в должности учителей. Все это относилось к воинскому званию. В штат кадет гражданского звания входили: инспектор и один-два профессора, которые должны были носить платье зеленого цвета и выступать в роли воспитателей. Время пятого возраста служило для повторения и закрепления последних и самых важных частей наук: «Сей возраст долженствует быть жатвой посеянного в предыдущие четыре года». Кадет сам должен был понимать, что его будущее зависит от его знания наук, поведения и нравов. Кадеты отчитывались в своих познаниях в обязательном порядке: первый и второй возрасты – каждые 4 месяца, третий — через 6 месяцев, а четвертый и пятый ежегодно в присутствии всех членов Совета. По окончании корпуса отличившихся выпускников награждали медалями (всего 6 золотых медалей). Кроме того, те воспитанники, которые, по мнению Совета, отличились особо, выходили из корпуса в чине поручиков.

В своей работе «Рассуждения к новому установлению Кадетского корпуса» И.И. Бецкой размышляет о том, каким должно быть платье кадет, о награждениях и о наказаниях, об их нравах. Если в уставе Бецкой только

перечислил науки, которыми должны овладеть кадеты, то здесь он объясняет, почему именно они необходимы молодым дворянам.

Например, для чего нужно обучение строевой ходьбе: «Прежде новому воину научиться нужно ходить (ступать). Только с помощью частых повторений можно научить ходить в строю легко и скоро. Сего ради необходимо молодых солдат до того довести, чтобы летним днем во время 5 часов могли по 20 миль ходить обыкновенным шагом». А славянскому языку следует обучать для того, чтобы «писать правильно и красноречиво, и с тем удобнее разуместь церковные книги». О наказаниях: кадета нельзя было бить шпагой, так как это болезненное наказание только нагоняет ужас. Нужно наказывать «угрозой бесчестия», т.е. несколько дней не носить мундира, есть при своих товарищах только хлеб и воду, учиться, стоя на коленях, или угрозой пренебрежения.

Бецкой считал, что нужно больше приучать кадет к *практике, чем к теории*, заставлять тело трудиться, а разум не заставлять много *размышлять*.

Так как первые профессиональные школы одновременно должны были готовить и военных, и гражданских чиновников, и архитекторов, и вообще служивых людей на всякую государственную потребу, Екатерина II про своих кадет, т.е. про воспитанников Шляхетского кадетского корпуса, писала: «Мои кадеты сделаются всем тем, чем пожелают быть, и выберут себе поприще по своим вкусам и наклонностям». Это они могли, по видимому, сделать потому, что в Шляхетском кадетском корпусе готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников; в учебный курс, кроме военных предметов, введены были науки юридические и политические, философия, красноречие, бухгалтерия, архитектура, латинский и новые языки, живопись, гравирование, делание статуй и многое другое. Такое образование считалось не только достаточным, но и совершенным. Поэтому дворяне охотно отдавали сюда своих сыновей; меньше были популярны Инженерный и Морской корпуса.

Но, находясь в течение 15 лет в тепличных условиях корпуса, молодые люди оказывались оторванными от реальной жизни. Сталкиваясь с новой для них обстановкой по выходе из корпуса, бывшие кадеты нередко терялись и не могли найти применение полученным знаниям. Поэтому значительная часть воспитанников корпуса оставляла службу и возвращалась в родовые имения.

Влияние кадетского корпуса на культурную жизнь Петербурга с середины XVIII столетия было заметным. Его библиотека насчитывала до 10 тыс. томов и являлась одной из самых богатых в России. Широкую известность получил основанный кадетами театр, в котором выпускник корпуса А.П. Сумароков (писатель) ставил свои пьесы, а кадет Ф.Г. Волков получил первые навыки актерской игры (впоследствии актер и организатор первого в России профессионального театра в Ярославле).

Система отношений преподавателей в воспитанников определялась прежде всего военным характером учебного заведения. Кадеты подчинялись требованиям военных уставов, участвовали в строевых смотрах и ходили в караулы.

В 1794 г. была пересмотрена система воспитания кадет с целью приспособления ее к реальным потребностям военной службы. Ужесточалась дисциплина, был закрыт театр, открылось особое «малолетнее отделение» для детей от четырех до шести лет – своеобразный детский сад. Эти малыши, почти поголовно сироты или дети малоимущих дворян, под присмотром бонн постепенно привыкали к нормам жизни корпуса (от посещений занятий они освобождались).

Для старших воспитанников вводились летние полевые лагеря. Особое место в обучении кадета заняли тактика и военная история.

С развитием гражданской школы необходимость в подготовке гражданских специалистов в системе военного образования отпала. Кадетские корпуса образца XVIII столетия полностью выполнили свою первоначальную просветительскую функцию и теперь должны были готовить исключительно офицеров.

С 1801 г. кроме кадетских корпусов создаются 17 военных училищ – подготовительных учебных заведений, выпускники которых направлялись в кадетские корпуса. Таким образом, обучение «предварительным наукам» было изъято из ведения военных учебных заведений.

Несмотря на многие несовершенства, Кадетский корпус пользовался большой популярностью. Из его стен вышли выдающиеся полководцы – П.А.Румянцев, А.В.Суворов, М.И.Кутузов, а также известные русские писатели М.М.Херасков, А.И.Сумароков и др.

Кадетский корпус стал образцом для устройства других привилегированных учебных заведений в России. Это относилось как к их организации, материальному обеспечению, так и во многом к педагогическим принципам вообще. Так, привлекательными были устройство быта кадет и многие их занятия.

При корпусе, например, имелось много подсобных, вспомогательных зданий: для помещения больных воспитанников имелся обширный лазарет, были типография, аптека, манеж, сад и 3 церкви: Греко-Византийская, Евангелическая, Католическая. В классах кадеты проводили по 7 часов в день, и к тому же они обучались верховой езде, гимнастическим упражнениям и танцам. Наиболее отличившиеся воспитанники приглашались по субботам к императору и императрице, гораздо чаще кадеты приглашались на обеды и вечера к наследнику. Кадетский корпус просуществовал до 1917 г.

В системе военного образования в XVIII в. было создано еще несколько типов учебных заведений, целью которых была как военная выуч-

ка для армии, так и общегражданское образование, подготовка специалистов для гражданской службы.

Морской кадетский корпус (1752) сформирован на базе Морской академии (Санкт-Петербург) из ее воспитанников, а также из учеников Московской Навигацкой (в Сухаревой башне) и других школ, всего 360 воспитанников. Учащиеся старшего первого класса назывались гардемаринами (*garde-marine* (фр.) – морской пехотинец), а второго и третьего – кадетами. В программе обучения значились: география, генеалогия, риторика, история, мораль, геральдика и «прочие шляхетские науки», математика, навигация, астрономия, артиллерия, фортификация, а также 3 иностранных языка (французский, немецкий, английский), рисование, танцы, фехтование.

В 1758 г. была создана *Артиллерийская и инженерная дворянская школа*. В ней, кроме военных дисциплин, преподавались гуманитарные: немецкий и французский языки, география, история; большое внимание уделялось религиозному и нравственному воспитанию. В 1800 г. была преобразована во *Второй кадетский корпус*.

Особое место в системе кадетских корпусов принадлежало *Пажемскому корпусу* (1759), который в правление Екатерины II превратился в элитарное, самое престижное военно-учебное заведение. В число пажей могли попасть лишь представители знатных фамилий и сыновья и внуки полных генералов.

Корпус подразделялся на четыре двухлетних класса с восьмилетним сроком обучения. Учебная программа включала Закон Божий, русский и иностранные языки, латынь, чистописание, рисование, арифметику, этику, геометрию, историю, географию, законоведение, а также обязательные для молодого аристократа танцы, верховую езду и музыку (по желанию).

В Пажемском корпусе преподавались и военные дисциплины, хотя он не считался исключительно военным заведением и только в начале XIX в. был превращен в военно-учебное учреждение закрытого типа

Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре

Среди созданных И.И. Бецким учебно-воспитательных заведений одно имеет особое значение в истории русской школы и просвещения – это Воспитательное общество благородных девиц (или Смольный институт). Оно положило начало женскому среднему образованию в России.

В XVIII в. образование женщин часто ограничивалось элементарным обучением грамоте. Если в «высшем обществе» дочерей учили французскому языку, танцам и светским манерам, то девушки из менее богатых семей практически не получали никакого образования.

В 1764 г. по всем губерниям, провинциям и городам был разослан указ императрицы «О воспитании благородных девиц в Санкт-

Петербурге». Каждый дворянин мог «дочерей своих в младенческих летах препоручить сему от Нас учрежденному воспитанию».

Так было основано Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре. Его уставом, составленным И.И.Бецким, был определен контингент в 200 воспитанниц. К каждому приему допускалось 50 девиц; прием производился раз в три года. Курс обучения длился с 6 до 18 лет, и родители обязаны были давать подписку, что *ранее чем через 12 лет они не имеют права требовать дочь из учебного заведения и видеться с нею*. Принимались в Воспитательное общество благородных девиц *только дочери дворян* не старше шести лет. Ученицы проходили программу обучения и воспитания в четыре этапа – четыре «возраста» (класса) по три года в каждом.

Для задуманного учебно-воспитательного заведения благородных девиц решено было приспособить помещение Смольного Новодевичьего монастыря (на этом месте при Петре I был устроен смольный двор, где лежала смола для кораблей). Оно было заложено в 1748 г., строительство его было поручено знаменитому архитектору графу Растрелли. Смольный монастырь явился одним из наиболее совершенных созданий гениального архитектора.

В 1764 г. после указа об учреждении в Смольном воспитательного заведения для благородных девиц началось приспособление здания монастыря для проживания и обучения воспитанниц. В монастырь были доставлены монахини, умеющие читать, петь, шить золотом, пряхать и т.п. Они должны были исполнять различные административные дела, ходить за больными, петь на клиросе.

Вскоре воспитательное заведение расширилось: по предложению Бецкого в 1765 г. было создано *«особое училище для воспитания малолетних, девиц недворянского происхождения»*, или училище для *мещанских девиц*. Образование здесь давалось в минимуме, большое внимание уделялось домашним работам и рукоделию, изделия воспитанниц даже продавались.

Пища воспитанниц была простой и здоровой, состояла преимущественно из мяса и овощей, пили только молоко и воду, а чай, кофе, шоколад считались вредными для здоровья.

Платья воспитанницам шили из шерстяной ткани, которую выписывали из Англии. Для каждого возраста свой цвет; для 1-го – кофейный, 2-го – голубой, 3-го – серый, 4-го – белый. По воскресеньям и праздникам надевались платья тех же цветов, только шелковые. Кроме того, как благородным девицам, так и мещанкам выдавались *шпильки, булавки, пудра, перчатки*.

Первый прием воспитанниц был проведен в 1764 г. Но родителей, пожелавших определить своих дочерей в Воспитательное общество, оказалось немного: они с предубеждением отнеслись к нему. Отпустить своих девиц решили только недостаточно обеспеченные дворяне. Лишь через

полгода вакансии были укомплектованы. В числе принятых было 7 титулованных воспитанниц и много дочерей мелких чиновников и обедневших дворян.

Последующие приемы происходили не без трудностей, однако постепенно число желающих отдать своих дочерей в Смольный институт возрастало.

В уставе общества было сформулировано, в чем состоит «совершенное молодых девиц воспитание». Это «христианское благочестие, повиновение начальствующим, взаимная учтивость, кротость, воздержание, благо нравное поведение, чистое, к добру склонное сердце..., приличная благородным особам скромность и великодушие».

Во главе Воспитательного общества стояла начальница, называемая императришей. Второй особой после нее была правительница.

Помимо начальницы и правительницы были и другие должностные лица, которые назначались уже ими самими. Каждый класс в воспитательном заведении должен был находиться под наблюдением классной дамы – надзирательницы. Ее обязанности заключались в руководстве воспитанием девиц и содействии учительницам в деле обучения. Надзирательницы должны были непрестанно быть при воспитанницах, заботиться о «воспитании их характера», об их успехах, поведении, чистоте и учтивости, об одежде и белье воспитанниц, а также о том, «с благородной ли и приличной осанкой и опрятно ли купают». Они по уставу должны были во всем поступать со своими воспитанницами с «крайним благоразумием, кротостью и веселостью, чтобы таким образом отвращать все то, что называется скукой, грустью и задумчивостью». Для этого им запрещалось показывать детям собственные домашние огорчения, предписывалось избегать наказаний, допуская лишь увещания провинившимся, и в большинстве случаев наедине. Правда, были случаи, когда нераскаявшихся ставили на колени во время обеда, но редко.

Кроме надзирательниц по уставу полагалось двенадцать учительниц. Они также с утра до ночи, неотлучно находясь при девицах, занимались помимо обучения еще и воспитанием учениц. Если же учительница не была компетентна в каких-либо науках, то для их преподавания определялись специальные мастера, в обязанности которых входило только лишь преподавание. Учителей иногда приглашали из-за границы, но императрица желала, чтобы воспитание и преподавание сосредоточивались в руках русских учительниц и наставниц, а не «иностранок, видевших в своем труде лишь средство для наживы». Характер преподавания не должен был быть сухим и педантичным, «который мог бы удручающе действовать на настроение девиц». Уроки скорее должны были быть беседами между учительницами и ученицами. Учительницы должны были следить, чтобы воспитанницы «не привыкли излишне важничать и унылый вид проявлять».

Им также предписывалось в преподавании учитывать особенности характера и способности каждой ученицы.

Образовательный процесс

Воспитанницы в Воспитательном обществе благородных девиц, как было ранее сказано, делились на четыре возраста, которые отличались и содержанием образования.

Возраст от 6 до 9 лет

Учение:

- Закон Божий и катехизис;
- все части воспитания и благонравия;
- **Российский язык**;
- иностранные языки;
- арифметика;
- рисование;
- танцевание;
- музыка вокальная и инструментальная;
- шитье и вязание всякого рода.

Возраст от 9 до 12 лет

Учение:

Продолжение всего прежнего, а также

- география;
- история;
- некоторая часть экономики, или домостроительства.

Возраст от 12 до 15 лет

Учение:

Продолжение всего прежнего, при этом:

- словесные науки, к коим принадлежит чтение исторических и нравоучительных книг;
- часть архитектуры и геральдики;
- начинают действительно вступать в экономию по очереди.

Возраст от 15 до 18 лет

Учение:

- Закон Божий;
- все правила доброго воспитания, благонравия, светского обхождения и учтивости;
- повторение всего прежнего, в чем совершенного знания еще не имеют;
- во все части экономики действительно вступают по очереди.

Обучение воспитанниц грамоте возлагалось на монахинь. Устраивая в помещении, предназначавшемся для монастыря, учебно-воспитательное заведение, Екатерина II не желала нарушать волю Елизаветы Петровны. Поэтому она решила сочетать два начала, учредив в Смольном общину

монахинь во главе с игуменьей, но выбрав таких монахинь, которые были бы полезны в учебно-воспитательном процессе. Отбор монахинь из различных российских монастырей шел по умениям в грамоте, письме, пении, шитье золотом, вязании и шитье. Помимо обучения грамоте на одних монахинь возлагались некоторые административные должности, на других – обязанность петь на клиросе, на третьих – ухаживать за больными воспитанницами.

Всему педагогическому персоналу дополнительно изданной инструкцией полагалось подходить с крайней осторожностью к воспитанницам, делать все, чтобы девочки ничего никогда не видели и не слышали такого, что могло бы произвести на них плохое впечатление, относиться к ним снисходительно, «возбуждать в них веселые мысли и разрешать разные непорочные забавы; избегать всякого принуждения и строгости; не разжигать дух соперничества».

Программа предполагала предоставить благородным девицам приличное воспитание и способствовать разностороннему их развитию.

На первом плане стояло религиозное воспитание; далее шло нравственное, которое включало в себя усвоение «светских добродетелей»: кротость, учтивости, благонравного поведения, скромности и великодушия. Важной частью было физическое воспитание – соблюдение личной гигиены, прогулки на свежем воздухе, здоровая пища.

Экономии в курсе отводилось особое место. Даже обучение арифметике должно было производиться только для содержания в будущем в порядке домашней экономии. Воспитанницы в 12–15 лет должны были сочинять счета дневным расходам, вязать, шить себе платье. В старшем возрасте – вести ежедневную запись всех расходов, договариваться с поставщиками о припасах, определять цену каждому товару и т.п.

Уставом предусматривалось развитие педагогических способностей девиц: старшие воспитанницы должны были заниматься по несколько часов с младшими, чтобы могли впоследствии, став матерями, обучать своих детей.

В свободное от занятий время воспитанницам рекомендовалось чтение книг исторического характера и правоучительных историй, главным образом, на французском языке. В Воспитательном обществе особенно ценились знания языков, музыка, игра на арфе, пение, лепные работы, рисование, вышивание, черчение географических карт.

Для проверки успехов и прилежания предписывалось устраивать экзамены. Большое внимание уделялось экзаменам в старших классах. Они проводились в присутствии членов Совета, начальницы, надзирательниц и учительниц, а рисунки оценивались в присутствии профессоров Академии художеств. Отличившиеся хорошими знаниями ученицы третьего и четвертого возрастов награждались.

В уставе Смольного общества было записано, что девицы вверены госпоже начальнице «яко драгоценный для нее, для государства и отечества залог». Учителя и наставники обязаны помнить, что душа ребенка хрупка, ранима и потому требует величайшей осторожности. Если педагог вынужден быть строгим, он должен действовать с величайшей осмотрительностью, согласовывать свое поведение с возрастом и развитием ребенка... Из всех нравственно-педагогических предпосылок вытекает категорическое – не раз предписанное, повторенное – запрещение телесных наказаний. Наказание должно строго соответствовать проступку и ни в коем случае не быть результатом раздражения, что встречается в практике дурных педагогов.

Выпуск воспитанниц из Воспитательного общества

По окончании 12-летнего пребывания девушки «могли быть выпущены в замужество за достойных по их состоянию женихов». При приеме каждой девушки вносилось по 50 рублей в банк, а при выпуске вся эта сумма с наросшими за 12 лет процентами делилась поровну между выпускницами и отдавалась им в приданое. Кроме того, все сделанные девушкой за время пребывания в институте вещи продавались, а деньги вносились на ее счет. Те девицы, которые хотели остаться, могли служить в институте. Ну а те, у которых не было женихов и которые не хотели служить, могли оставаться в Смольном еще 3 года, получая только «покой, дрова и свечи» и довольствуясь платой от продажи собственных трудов.

В 1776 г. состоялся первый выпуск. Из благородных воспитанниц пятерых Екатерина II взяла ко двору фрейлинами. Большинство выпускниц были взяты родителями или родственниками. Тех, кого родители не могли взять по бедности, и сирот оставили в Смольном.

Из мещанок четыре были взяты ко двору в качестве камер-юнкерш, остальных или отправили родным, или оставили жить на средства от пожертвования при Смольном монастыре.

Реформы воспитательного общества благородных девиц

В 1783 г. была создана специальная комиссия, которая провела проверку и выявила много недостатков в деятельности Общества благородных девиц. Было, например, установлено плохое знание воспитанницами русского языка. Результатом проверки стала разработка реформы института: предполагалось усилить преподавание русского языка, тщательно подобрать педагогический персонал, подготовить специальные учебные книги, а также руководства и пособия по преподаванию отдельных предметов, улучшить обучение домоводству и т.д.

Но намеченные планы осуществлены не были. Главной причиной недостатков являлась изоляция школы от окружающей среды. Несмотря на устраиваемые «выходы в свет», Смольный институт был заведением ти-

лично закрытого типа. Выйдя из него, девицы были совершенно незнакомы с жизнью, что породило немало анекдотов о них.

Несмотря на все это, воспитание в нем было намного лучше того, которое получали девицы в частных домах и пансионах. Оно было ориентировано на развитие девушек, на воспитание нравственности. Общие оценки личных качеств выпускниц Воспитательного общества этого периода были положительны: они умели читать и переводить книги, учить своих детей, старались помогать крестьянам, лечили их, обучали их детей. Наконец, это было первое женское учебное заведение в России, и опыт его пригодился следующим поколениям педагогов.

Его выпускницы во многом способствовали просвещению русского общества, именно они, создавая семьи и воспитывая своих детей или в силу обстоятельств вынужденные воспитывать чужих детей, сумели привить им любовь к культуре, книге, уважение к истории своей страны, жажду знаний. Воспитательное общество благородных девиц стало тем зерном, из которого выросли впоследствии не только женские институты и гимназии Ведомства учреждений императрицы Марии, но и женские заведения других ведомств России.

И.И. БЕЦКОЙ

ГЕНЕРАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ О ВОСПИТАНИИ
ОБОЕГО ПОЛА ЮНОШЕСТВА...

Иван Иванович Бецкой в 1765 г. представил Екатерине II план школьной реформы «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества, который был утвержден в 1764 г. Под влиянием идей французских просветителей разрабатывает проекты закрытых учебных заведений сословного характера, чтобы воспитать «новую породу людей», создать новое общество образованных дворян, способных гуманно обращаться с крестьянами и справедливо управлять государством. В этом обществе и «третий чин людей будет свободно и прилежно заниматься промышленностью, торговлей, ремеслом». Так как «корень всему злу и долбру — воспитание», надо, считал И.И. Бецкой, чтобы воспитанники с детских лет до совершеннолетия находились изолированно от окружающей жизни, дабы не подвергаться «развращающему» влиянию подлых (простых) людей и окружающей среды.

И.И. Бецкой оставил заметный след в просветительской деятельности России, которая была направлена на укрепление «просвещенного абсолютизма» Екатерины II.

С усилением дворянской реакции, после восстания Пугачева, идеи И.И. Бецкого были признаны слишком либеральными, и он был отстранен от руководства учебно-воспитательными учреждениями.

«...Преодолеть суеверие веков, дать народу своему новое воспитание и, так сказать, новое порождение есть дело совокупленное с невероятными трудами, а прямая оных польза остается вся потомству.

...С давнего уже времени имеет Россия академию и разные училища, и много употреблено иждивения на посылку российского юношества для

обучения наукам и художествам; но мало, буде не со всем ничего... плодов собрано.

Разбирая прямые тому причины, не можем мы жаловаться на провидение и малую в российском народе к наукам и художествам способность, но можно неоспоримо доказать, что к достижению того непрямыми токмо пути избраны были, а чего совсем недоставало, о том совсем и помышляемо не было.

Из посланных еще при... Петре Великом дворяне с хорошими возвратились успехами в том, чему они обучаться назначены были; но до возвращения, имея путь и право к большим чинам и заслугам, не могли они в том упражняться.

Другие, из подлости (так называлось бедное сословие дворян, простолюдины – *Ред.*) к наукам взятые, также весьма скоро успевали в оных, но скорее еще в прежнее невежество и самое небытие возвратились; от чего и людей такого состояния, которое в других местах третьим чином или средним называется, Россия до сего времени и произвести не могла.

Искусство доказало, что один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина. Но во многих случаях паче во вред бывает, если кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях и твердо оные в сердце его не вкоренены; а небрежением того и ежедневными дурными примерами привыкает он к мотовству, своевольству, бесчестному лакомству и непослушанию. При таком недостатке смело утвердить можно, что прямого в науках и художествах успеха и третьего чина людей в государстве ожидать, всеу себя и ласкать.

По сему ясно, что корень всему злу и добру – воспитание; достигнуть же последнего с успехом и с твердым исполнением не инако можно, как избрать средства к тому прямые и основательные.

Держась сего неоспоримого правила, единое токмо средство остается, то есть, произвести сперва способом воспитания, так сказать, новую породу, или новых отцов и матерей, которые бы детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить могли, какие получили они сами, и от них дети передали бы паки своим детям, и так следует из родов в роды в будущие веки.

Великое сие намерение исполнить нет совсем иного способа, как завести воспитательные училища для обоюго пола детей, которых принимать отнюдь не старые, как по пятому и по шестому году.

Излишне было бы доказывать, что в те самые годы начинает дитя приходить в познание из неведения, а еще нерассудительнее верить, якобы по прошествии сих лет еще можно поправить в человеке худой нрав, чем он уже заразился, и, поправляя его, те правила добродетелей твердо в сердце его вкоренять, кои ему иметь было потребно.

И так о воспитании юношества печия должно неусыпными трудами, начиная, как выше показано, от пятого и шестого до восемнадцати и двадцати лет безвыходного в училищах пребывания. Во все же то время не иметь им ни малейшего с другими сообщения, так что и самые ближние сродники хотя и могут их видеть в назначенные дни, но не иначе, как в самом училище, и то в присутствии их начальников. Ибо неоспоримо, что частое с людьми без разбору обхождение вне и внутрь оного весьма вредительно, а наипаче во время воспитания такого юношества, которое долженствует непрестанно взирать на подаваемые ему примеры и образцы добродетелей.

При сих воспитательных учреждениях прилагать должно старание, чтоб... утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательному и приличествующему состоянию их правилам; возбуждать в них охоту к трудолюбию и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения; научить пристойному в делах их и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких предрозостей; обучать их домостроительству во всех оного подробностях и сколько в оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте как на самих себе, так и на принадлежащих к ним, одним словом, всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию и которыми в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением.

Такие и тому подобные правила, когда посеются в сердцах воспитываемого юношества, надеяться можно, тем лучший плод произведут, что согласоваться будут с младостию и непорочностию их возраста. Просвещая притом их разум науками и художествами по природе, полу и склонности каждого, обучаемы быть должны с примечанием таким, что, прежде нежели отрока обучать какому художеству, ремеслу или науке, надлежит рассмотреть его склонности и охоту и выбор оных оставить ему самому. Душевные его склонности всемерно должныствуют в том над всеми прочими уважениями преимуществовать.

Притом весьма еще важное примечание иметь должно в сих воспитательных училищах, то есть, дабы для юношества все то наблюдаемо было, что к жизни, целости здравия и крепости сложения их служить может, как то: в построенных жилищах приводом чистого воздуха, неупотреблением всякого звания медной посуды, также и всякими невинными забавами и играми оное юношество увеселять и чрез то мысли его приводить всегда в бодрение, а напротив того, искоренять все то, что токмо скукою, задумчивостию и прискорбием назваться может; и сего правила из памяти не выпускать.

От сих первых учреждений зависит все воспитание, какое дано будет первому от оных новой породы происхождению. По чему собою понятно,

какая потребна осторожность и благоразумие в выборе учителей и учительниц, а особливо главных над воспитательными училищами директоров и правителей. В последних сих вся важность и затруднение состоит: им надобно быть всем известной и доказанной честности и праводушия, а поведение их и нравы должны быть наперед ведомы и непорочны, особливо же надлежит им быть терпеливым, рассматрительным, твердым и правосудным и, одним словом, таковым, чтоб воспитывающееся юношество любило их и почитало и во всем добрый от них пример получало.

Сего ради остается в дополнение изъяснить, что все сие единственно зависит от особенного учреждения и даваемых наставлений, кои надлежит сочинить с великими размышлением и осторожностью, дабы все соображено было ясно, внятно и точно; и чтоб ничего того пропущено не было, что надлежит до учителей, учеников, до поведения тех и других и до общего в сих училищах наблюдаемого порядка. Ибо при начинании сего надобно сперва за точное принять правило: или делать, и делать целое и совершенное, или так оставить и не начинать».

ИЗ УКАЗА ОБ ОСНОВАНИИ ШКОЛЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И НАВИГАЦКИХ НАУК 14 января 1701 г.

...Великий Государь, Царь и Великий Князь Петр Алексеевич... указал... быть математических и навигацких, то есть мореходных, хитростно наук учению. Во учителях же тех наук быть... математической Андрею Данилову сыну Фарварсону, навигацкой - Степану Гвыну да Ричарду Грейсу, и ведать те науки всяким а снабдении управлением во оружейной палате боярину Федору Алексеевичу Головину с товарищи, и тех наук ко учению усмотря избирать добровольно хотящих, иных же паче и сопринуждением; и учинить немущим во прокормление поденный корм усмотря арифметике или геометрии; ежели кто сыщется отчасти искусным, по пяти алтын в день, а иным же по гривне и меньше, рассмотрев коегождо искусства учения; а для тех наук определить двор в Кадашее Мастерские палаты, называемой Большой Полотняной, и об очистке того двора послать в Мастерскую палату постельничему Гавриле Ивановичу Головину свой, Великого Государя, указ, и, взяв тот двор и усмотрев всякие нужные в нем потребности, строить из доходов от оружейной палаты...

ПЕРВАЯ СВЕТСКАЯ ШКОЛА РОССИИ

28 июля 1996 г. Морская держава отпраздновала 300-летие Российского флота. В год славного юбилея добрым словом вспоминали его создателя – Петра I, с именем которого тесно связана также история открытия первого светского учебного заведения – навигацкой школы. В 2001 г. Исполняется ровно 300 лет знаменательному в истории России событию. Петровский указ от 14 января 1701 г. Об открытии в Москве нового учебного заведения – яркая страница не только в истории российского флота, но и в деле становления образования в нашем отечестве.

История нашего отечественного образования уходит в глубину далеких времен. Его истоки следует искать еще в Киевской Руси, когда с благословения наиболее просвещенных князей, бояр, настоятелей монастырей возникали в их вотчинах первые школы элементарного обучения грамоте. В XVII в. были созданы грамматические школы при некоторых монастырях для изучения греческой и латинской грамматики, античной литературы.

Общеобразовательная школа – гимназия и сословное привилегированное учебное заведение – лицей – появились в России только в начале XIX в.

До начала XVIII в. на Руси не было государственных светских учебных заведений с необходимым набором уже известных в мире математических, физических и гуманитарных дисциплин. Сам патриархальный уклад российской жизни еще не созрел для такого новшества. Если и были в то время образованные люди, то знания они приобретали за границей, а не в своем отечестве.

В год славного 300-летия Российского флота мы добрым словом вспоминали его создателя Петра I. Благодаря его настойчивости и безудержной энергии, умению взглянуть вперед и определить правильную перспективу в развитии государства, в октябре 1696 г. Боярской Думой был принят указ «Морским судам быть», положивший начало регулярному военному флоту России.

Флоту потребовались специалисты для службы на кораблях. Поначалу на флотскую службу приглашали опытных иностранцев и направляли наиболее способных российских молодых людей на учебу в заграничные учебные заведения. Такое решение проблемы было вынужденным и в конечном счете временным. Петр, который сам обучался в Голландии и в Англии, пришел к мысли поставить дело образования на отечественную основу. Перед нами фрагмент из исторического петровского указа от 14 января 1701 г.

«Великий Государь, Царь и Великий князь Петр Алексеевич, всея Великия и Малыя, и Белья России самодержец... указал... на славу Всеслав-

ного Имени Всемудрейшего Бога и своего Богосодержимого Храбромудрейшего царствования, во избаву же и пользу Православного Христианства, быть Математических и Навигацких, то есть мореходных хитростно наук учению».

Созданная Петром I Навигацкая школа была отнесена к ведению Оружейной палаты, возглавляемой боярином Ф.А. Головиным. Верховное наблюдение за школой по указанию Петра негласно вел Яков Брюс, образованнейший для того времени человек – астроном, математик, инженер, ботаник, минералог, географ, переводчик, в ведении которого находилась Сухарева башня. Брюс предложил расположить в ней Навигацкую школу.

Первыми преподавателями в школе были приглашенные царем англичане – А.Фарвархсон, С.Гвин, Р.Гриз, опытные специалисты, но далекие от российских дел люди.

О создании Навигацкой школы стало известно дьяку Оружейной палаты Алексею Курбатову, бывшему крепостному графа Б.П. Шереметева. Осознав большую пользу и значимость новой школы для будущего России, сей истинный патриот государства обратился к Петру I с просьбой отдать школу под его присмотр. Получив согласие монарха, не преумалая опыта и заслуг англичан, он добился привлечения в Навигацкую школу русских педагогов. Преподавателями школы стали наиболее подготовленные для такой миссии учителя, среди которых выделялся своим педагогическим талантом Леонтий Магницкий, вскоре создавший первый русский учебник математики, которым пользовалось не одно поколение учащихся.

Навигацкая школа делилась на три отделения: русское, цифровое и навигацкое. На первых двух отделениях ученики изучали грамоту и арифметику. В программу обучения на третьем отделении входили геометрия, алгебра, тригонометрия, география, навигация, морская астрономия. Ученики школы приобретали навыки в картографических работах. С их участием в Сухаревой башне были созданы первые в России географические карты. Большое внимание уделялось физической подготовке питомцев школы, а в старших классах преподавались фехтование и рапирная наука.

Занятия в Сухаревой башне начались в июне 1701 г. Вначале там обучалось 300 человек в возрасте от 12 до 17 лет. Вскоре количество участников возросло до 500. С каждым годом расширялись учебные программы.

Бывало так, что отдельные равнодушные к наукам боярские и дворянские дети всячески уваливали от учебы, опасаясь предстоящих суровых будней морской службы. На этот счет царский указ предписывал суровое наказание нерадивым, родителей же лишал их богатств, имений, званий и чинов. Зато дети из небогатых семей завимались в Навигацкой школе охотно, с усердием, ибо это был, пожалуй, единственный шанс в их жизни достигнуть высокого положения в обществе.

Многие воспитанники Навигацкой школы впоследствии своими делами прославили Российское государство. Имена Алексея Чирикова, Федора

Сеймонова, Федора Лужина, Ивана Кириллова, Михаила Гвоздева, Семена Челюскина – мореплавателей и первооткрывателей новых земель, первых российских гидрографов и геодезистов, полярных исследователей и путешественников – дороги не только истории флота, но и каждому русскому сердцу.

Как правило, наиболее успешно окончившие курс обучения ученики посылались за границу для стажировки на кораблях иностранных флотов. После возвращения на родину проводились экзамены, по результатам которых лучшие производились в офицеры. Остальные распределялись в полки, крепости и на гражданскую службу. Из Навигацкой школы выходили не только моряки, но и инженеры, чиновники, архитекторы, геодезисты, учителя, писари, мастера.

В 1706 г. Навигацкая школа перешла в подчинение приказа Морского флота, а в 1717 г. – Адмиралтейств-коллегии. За это время она принесла огромную пользу флоту, создав надежные кадры морских офицеров.

С учреждением в 1715 г. в Санкт-Петербурге Морской академии (впоследствии переименованной в Морской корпус) Навигацкая школа превратилась в подготовительное училище. В Сухаревой башне петровская Навигацкая школа встретила свой 100-летний юбилей и навсегда осталась в нашей истории первым светским учебным заведением России. Так на практике подтвердилась мысль патриарха русской науки М.В. Ломоносова, «...что может собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов Российская земля рождать».

Ната Крылова

ЭТАПЫ И СМЫСЛЫ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Женское образование – любопытная тема для исторических размышлений и педагогических сравнений. Возможно, для кого-то она и покажется изолированной, узкой и не актуальной сегодня темой истории образования и педагогики, но только на первый взгляд. На деле она – часть нашей истории и как нельзя лучше отражает и культурный уклад на протяжении столетий, и российский менталитет прошлого и отчасти настоящего, и даже социальные неурядицы сегодняшней педагогической практики (которая стала нишей для женской работы). Эти три социокультурные особенности можно отнести к разряду внешних. К внутренним особенностям темы стоит отнести все те противоречия, которые порождены самой сутью организации образования в России: с одной стороны, непреодоленный авторитаризм, обилие профессиональных мифов, тяга к накатанным методикам, воздействие учительской субкультуры, а с другой – альтруизм, самоотверженность, стремление к порядку, дисциплинированность. Эти противоре-

чия как бы удваивались и были особенно заметны в рамках женского образования.

С формально-исторической точки зрения женское образование более или менее масштабно начинается с 5 мая 1764 года, когда в Петербурге, близ Смольного двора, где в середине XVIII века был создан женский монастырь, указом Екатерины II было основано Воспитательное общество благородных девиц (200 учащихся) и при нем училище для мещанок (240 учащихся). Так была начата история известного Смольного института и заложен государственный фундамент женского образования. Однако истоки женского образования мы находим в самом далеком прошлом, поскольку становление национальной культуры и развитие на Руси грамотности было бы невозможно вне женской образованности как объективного культурного феномена.

Эта закономерность проявилась благодаря деятельности церкви. На протяжении долгих лет в сфере религии действовала установка на обучение всех детей – мальчиков и девочек. В известном произведении X века «Златоструй», написанном в Болгарии и распространенном на Руси, говорится: «Но молю вы, возлюблении, аще и богат еси, и нищ, аще и раб, аще и свобод, аще и мужеск пол, аще и женск, но вси пытайте книг. Святыи бо книги сокровище суть». Поэтому и стало возможным обучение девочек при монастырях, поддерживаемое иерархами церкви. Монастыри были важным каналом сохранения и распространения грамотности на Руси.

Другим направлением просветительской деятельности стала организация различных школ, шедшая от власти мирской (но опять-таки это делалось при поддержке тех же монастырей). Еще в 1086 году княжна-инокия Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, основала при киевском Андреевском монастыре женское училище. Это не было единичным актом. Возникает традиция образовательных инициатив со стороны влиятельных лиц, представителей княжеских, а затем и царских семей.

В монастырях соединяется обучение грамоте, чтение и труд. Грамотных женщин тех далеких лет называли по-разному: мастерица, учительница, канонница, читалка, уставница. Умения вместе с обрядами передавались из поколения в поколение. Учили грамоте и в скитах, куда отдавали детей в 7 лет и где дети учились читать и писать. «Сборники» (книги) давали им родители, и плату за обучение тоже брали книгами («книжной дачей»). Первое знакомство детей с книгой было естественно, а грамотность, хотя и была относительно редкой, все же занимала важное и привычное место в самом укладе жизни. Особенностью же первых шагов женского образования было пребывание девочек в монастыре, причем при монастырях порой жили целыми семьями. Соловьев в «Истории России» указывает, что спасительное для многих девочек и девушек затворничество в монастырях побочным эффектом имело огрубление нравов. Поэтому можно сказать, что женское образование тех лет как бы не имело исторической

перспективы, оно часто становилось средством ухода от жизни (замечу, что традиции затворничества у нас существовали вплоть до Петровской эпохи и считались «делом приличия» для знатных и состоятельных сословий).

Открывавшиеся при монастырях женские школы жили недолго и, как правило, исчезали вместе с их инициаторами. Это было свойственно не только отечественным женским школам, но и западным. Те же школы, что сохранялись дольше других, были однотипны. Исключением был известный проект Витторино да Фельтре (XV век), где мальчики и девочки могли учиться вместе, и где организовывалось их разностороннее воспитание, базирующееся на принципе природосообразности.

Для развития национальной культуры требовалось не просто воспроизведение грамотности. Необходимо было разностороннее просвещение всех слоев общества. Многие правители это понимали, хотя и делали мало. В частности, реформы Петра I очень мало затронули женское образование (хотя и был издан один декрет, касающийся обучения девочек-сирот при монастырях).

И в те далекие времена в понимании задач просвещения, в организации образования ясно просматривались разные тенденции. С одной стороны, имели место попытки построить систему образования, ориентированную в той или иной мере на педагогику свободы, идеи Руссо. С другой стороны, довольно часто побеждал традиционализм, желание построить закрытую и контролируемую образовательную систему, которая и явно, и неявно вводила особые (а часто и просто надуманные) нормы и требования для женского образования. Для девочек это обернулось полным затворничеством в первых же закрытых пансионах. Резонансом этого было раздельное обучение мальчиков и девочек вплоть до середины XX века.

Значительным явлением вплоть до XVIII века, да и позже, было домашнее воспитание девочек. О нем и не написано почти ничего, поскольку исследователей интересовало, в первую очередь, зарождение государственной системы женского образования. Тем не менее, нельзя обойти молчанием тот факт, что на протяжении многих лет женское образование существовало и развивалось в рамках свободного семейного уклада. В той же семье Владимира Мономаха кто дал образование Анне Всеволодовне, открывшей на Руси первую женскую школу? Кто обучал девочек в семье царя Михаила Федоровича? Известно, что они умели и читать, и писать. А царевна Ксения Годунова? А шесть дочерей царя Алексея Михайловича? Они, и особенно царевна Софья, были известны своей образованностью.

А русские княжны, отдаваемые замуж в Европу за потомков королевских кровей? Сестра Петра, Наталья Алексеевна, знала несколько иностранных языков. Примеров очень много. И последний пример – в XVIII веке какое прекрасное домашнее образование получила княгиня Дашкова, президент Академии наук (1782)! Это ли не подтверждение ис-

тины, что не только школа (и не столько школа) воспитывает и образует личность.

Во времена Петра I домашнее воспитание и обучение грамоте было для девочек основной формой образования, хотя уже тогда стали появляться первые частные школы в Петербурге и Москве, куда принимали и девочек. При Петре открылись первые закрытые пансионы, организованные иностранными учителями, чаще всего французскими педагогами, которые уже имели некоторый подобный опыт.

То был период своеобразного накопления сил и укрепления позиции тех, кто видел необходимость создать условия для расширения образования всех детей.

Екатерина II говорила, что образование женщин даст возможность улучшить породу отцов и матерей, позволит поднять благосостояние народа. Она, конечно, не могла не понимать значения просвещения для России, но к демократическим принципам воспитания Руссо, популярным в Европе, относилась двояко. С одной стороны, заявляла: «Особенно не люблю я эмильевского воспитания...» С другой стороны, в ее письмах косвенно влияние Руссо, несомненно, чувствуется. Шел 1763 год – готовилось открытие Смольного института. Мнение императрицы как бы соединяло и консервативные, и либеральные тенденции в образовании, но, независимо от этого, само учреждение первого крупного учебного заведения для девочек имело для России громадное цивилизационное значение.

Девочки изучали Закон Божий, арифметику, словесность, французский язык, историю, географию, их также обучали рисованию, стихосложению, музыке, танцам, рукоделию, домоводству. Детей держали в строгости. Было 4 надзирательницы для каждого класса (возраста), 12 учителей и монахини. Девочки двенадцать лет не покидали стен пансиона, родители не могли забирать их домой. Ученицы разного возраста носили форменные платья разного цвета и мало общались между собой. Соблюдался жесткий режим дня.

И все же своеобразным лучом света в Смольном институте были программы обучения.

В программе для всех возрастов института целью были указаны: обучение всем правилам доброго воспитания, благонравия, светского обхождения и учтивости, знание домостроительства, норм гражданской жизни.

Дело в том, что в истории института переплетались как негативные, так и позитивные образцы и формы образования. У истоков системы женского образования стояли замечательные люди: Иван Иванович Бецкой, как сейчас бы мы сказали, автор и инициатор проекта, куратор института в первые годы его существования, Константин Дмитриевич Ушинский – с 1859 года инспектор институтских классов.

На развитие российской системы женского образования, несомненно, повлияло расширение системы женских учебных заведений в европейских

странах, особенно Франции и Германии, где с конца XVI века уже появились женские учебные заведения разного уровня.

Открытие Смольного института, и особенно мещанского отделения, означало, по существу, начало более или менее последовательной подготовки учительских кадров – учителей начальных школ, домашних учительниц и воспитательниц. Позднее право обучаться на этом отделении было предоставлено и девушкам дворянского происхождения.

Развитие педагогического образования, укрепление системы просвещения в целом стало содержанием реформы школы 1782-1786 годов. Сама реформа (что очень типично для Российской истории) не была доведена до конца. Однако было принято решение о сети народных училищ со сроком обучения в два и пять лет. Инновационные и либеральные формы образования, вводимые И.И. Бецким, не получили развития. Вместо практиковавшейся индивидуальной работы с учащимися была повсеместно введена классно-урочная система.

Вторая волна инновационных изменений в Смольном институте была связана с деятельностью Ушинского. Он так же, как Бецкой, пытался реорганизовать образовательный процесс, создать условия для демократизации женского образования. Он ввел:

- новый учебный план, основанный на небольшом количестве взаимосвязанных предметов;
- предметные уроки;
- практическую работу учащихся по физике.

Кроме того, был организован еще и новый педагогический класс. Но интриги заставили Ушинского через три года уйти, вслед за его уходом были ликвидированы и его инициативы.

Характерно, что по Уставу 1786 года обучение девочек в общественных школах считалось «непристойным». В таких училищах с 1786 по 1796 год училось только 12,6 тысячи девочек – в 13 раз меньше, чем мальчиков. В тот период девочки не могли обучаться с мальчиками не только в приходских школах, но и в уездных гимназиях.

В начале XIX века открываются Дома трудолюбия – учреждения, где образование девочек и девушек соединялось с обучением мастерству. На обеспечение Домов трудолюбия шли пожертвования, причем организация финансирования строилась таким образом, чтобы девушкам из несостоятельных семей дать приданое. Начало XIX века – распространение женского образования в провинции.

В 1844 году все женские учебные заведения были разделены на 4 разряда, для каждого – особая учебная программа. Программа учебных заведений первого разряда наиболее приближена к той, по которой обучались мальчики. В учебных заведениях второго разряда было расширено художественное воспитание и обучение рукоделию. Третий разряд (для меща-

нок) строился на обучении женским ремеслам. Девочки из крестьянских семей принимались только в приходские училища.

Культурной средой, благоприятной для возникновения как первых, так и десятков последующих школ, было общественное движение 60-х годов.

В результате в 1853 году было уже 25 женских институтов, где обучалось 4187 человек. Институты появились в Одессе, Астрахани, Киеве, Казани, Саратове, Иркутске, и большей частью их содержание осуществлялось на средства местного дворянства. Управление институтами становится централизованным.

Росла также сеть медицинских школ и курсов, что в большой степени определялось активностью Бородина, еще одного яркого поборника женского медицинского образования.

Постепенно права девочек на образование расширялись. Местным властям было разрешено открывать начальные женские школы там, где было не менее 25 детей, желающих учиться. Но отношение к содержанию женского образования мало изменилось. В основе была облегченная программа, ориентированная на обучение некоторым ремеслам и домоводству.

В середине XIX века в начальных народных школах в России обучалось почти 37 тысяч девочек. Но это было лишь чуть более восьми процентов всех учащихся и 0,1% всего женского населения. Проблема расширения форм женских учебных заведений стояла очень остро.

По положению о женских училищах, изданному в 1860 году, были учреждены 6-годичные женские курсы первого разряда и 3х-годичные – второго разряда. И, наконец, в 1862 году открылись семиклассные женские гимназии. Ситуация с женскими учебными заведениями быстро меняется после крестьянской реформы 1861 года. Учиться стало уже более 185 тысяч девочек.

В 1863 году в Петербурге были открыты Высшие женские педагогические курсы с двумя классами: техническим и практическим. Курсы имели два отделения – естественнонаучное и словесное. Так начиналась история Педагогического института имени А.И. Герцена. А в 1872 году были открыты Московские Высшие женские курсы (курсы Герье). Эти курсы положили начало высшему женскому образованию в России.

В 1915 году было уже 913 женских гимназий и 88 прогимназий. И все же неграмотных среди женщин оставалось втрое больше, чем среди мужчин.

Этот краткий экскурс в историю и проблемы женского образования показывает, что на протяжении всех периодов развития на основное – фундаментальное, глобальное – противоречие школьной системы (утонченное ограничение прав и свобод ребенка,) накладывалось и специфическое социокультурное противоречие – отношение к девочке, девушке-подростку прежде всего как к будущей хозяйке в семье и матери, для которой ценность профессиональной или общественной карьеры если не сомнительна, то явно второстепенна. Необходимость женского образования

впервые была обоснована Яном Амосом Коменским в его «Материнской школе», где он развивал идею взаимосвязи образованности матери и воспитанности ее детей. Для Коменского женщина – первая наставница детей. И это действительно великая и прекрасная роль женщины. Однако в представлении многих людей не одного поколения эта роль рисовалась единственной и основной. Такая позиция, существующая, видимо, на уровне архетипов, в подсознания, часто и самим женщинам мешает добиваться счастья и успехов в своей личной и общественной жизни. Эта позиция не преодолена в современном обществе. В нашем менталитете (особенно мужском) нередко превалирует узко прагматическое, а подчас и неуважительное отношение к женщине. Оно до сих пор бытует даже среди известных политиков, являющихся и выразителями этих взглядов.

Развитие женского образования в своей многотрудной истории базировалось на разных позициях, вмещало противоречивые смыслы и отражало несхожие ожидания людей, как педагогов, так и учениц, которые, вырастая, кто с благодарностью, а кто и с сожалением вспоминают школьные годы. Женское образование было реальной, хотя молчаливой ареной столкновения различных культурных интересов и представлений о сущности образования.

Теперь так называемый «женский вопрос» перешел в другую плоскость – создание социальных условий для равноправного самоопределения и самореализации. Женщины получили возможность осуществлять свои права на равное образование, но остается противоречие: образование женщин само по себе не гарантирует им равных с мужчинами (в культурном смысле!) возможностей. В этом контексте в истории женского образования еще рано ставить точку.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Т.К.Ахаян	
Педагогические очерки к построению курса «История образования».....	7
Зарождение педагогической мысли на ранних этапах развития человечества	
А.И.Пискунов	
Происхождение воспитания, его становление как осознанного, целенаправленного процесса.....	16
Воспитание и школа в древнем мире	
А.Н.Джуринский	
Воспитание и обучение в условиях цивилизаций Древнего Востока.....	25
Воспитание и школа в Древней Греции.....	29
Философы Древней Греции о воспитании.....	33
Воспитание и образование в эпоху Эллинизма.....	38
Воспитание и школа в Древнем Риме.....	40
Педагогические идеи Древнего Рима.....	42
Воспитание и обучение у ранних христиан.....	44
Воспитание и образование в эпоху Средневековья	
А.Н.Джуринский	
Воспитание и школа в Византии.....	47
<i>Общий взгляд</i>	47
<i>Система воспитания и образования</i>	48
<i>Византийское влияние на педагогическую мысль и просвещение</i>	50
Воспитание и школа в странах западной Европы в эпоху раннего Средневековья	
<i>Воспитание и обучение</i>	52
Воспитание и школа на средневековом Востоке	
<i>Педагогическая мысль и образование на ближнем и среднем Востоке (VII-XVII вв.)</i>	61
Воспитание и обучение в средневековой Индии.....	65
Воспитание и школа в средневековом Китае.....	68
Педагогическая мысль эпохи Возрождения	
А.Н.Джуринский	
Педагогическая мысль эпохи Возрождения и Реформации в Западной Европе.....	72
Школа в XV – начале XVII в.....	78
Воспитание и образование в России до XVIII в.	
Д.И. Латышина	
Традиционные основы народной педагогики.....	86
<i>Влияние на воспитание детей уклада семейной жизни и общественного быта</i>	86
<i>Влияние религиозных воззрений русского народа на воспитание детей</i>	98
<i>Начало развития образования</i>	107
<i>Церковно-религиозная педагогика</i>	108

<i>Типы обучения</i>	112
Народное образование в России (исторический альманах)	
Домострой.....	121
Школа и педагогика в странах Западной Европы и Северной Америки середины XVII – конца XVIII вв.	
А.Н.Джуринский	
Тенденции развития школьного образования и новые типы учебных заведений.....	125
Д.И. Латышина	
Педагогическая деятельность и теория Яна Амоса Коменского	
<i>Жизнь и педагогический путь</i>	131
<i>Теоретические основы педагогики Я. А. Коменского</i>	135
<i>Дидактика Я.А. Коменского</i>	137
<i>Самая превосходная должность под солнцем</i>	141
Педагогические идеи Джона Локка	
<i>Опыт – источник познания</i>	144
<i>Цель и задачи воспитания</i>	146
Жан Жак Руссо о воспитании и образовании	
<i>«Самый знаменитый писатель Франции»</i>	149
<i>Жизнь и педагогический путь</i>	151
<i>Педагогические взгляды Руссо</i>	155
Воспитание и образование в России XVIII в.	
А.Н.Джуринский	
Школьные реформы первой половины XVIII в.	163
Школа и педагогическая мысль во второй половине XVIII в.	168
Д.И. Латышина	
Типы школ	173
Академия наук, гимназии и университеты	177
Теоретическая педагогика и известные деятели образования	180
<i>И.Т. Посошков и его «Завещание Отеческое»</i>	180
<i>М.В. Ломоносов – выдающийся ученый и просветитель</i>	183
<i>И.И. Бецкой – теоретик и организатор учебно-воспитательных заведений</i>	188
Государственные воспитательно-образовательные заведения	
<i>Сухопутный шляхетский кадетский корпус и другие военно-учебные заведения</i>	193
<i>Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре</i>	198
Народное образование в России (исторический альманах)	
И.И. Бецкой	
Генеральное учреждение о воспитании обоюбого юношества.....	205
Из указа об основании школы математических и навигацких наук 14 января 1701 г.....	208
В. Королев	
Первая светская школа России.....	209
Н. Крылова	
Этапы и смыслы женского образования в России.....	211