

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В XX СТОЛЕТИИ (Часть 1. Первая половина XX века)



УДК 37.01
ББК 74.03(3)

В статье рассматривается генезис и основные тенденции развития педагогической мысли Западной Европы и США в конце XIX — первой половине XX в.

Ключевые слова: государственные системы образования; гуманистическая педагогика; педоцентрическая революция; новые школы; бихевиоризм; новый способ педагогического мышления; метод проектов; педагогическая антропология; демократизация; гуманизация.

G. B. Kornetov

A HISTORY OF WESTERN PEDAGOGY IN THE 20TH CENTURY (Part 1. First half of the 20th century)

The article describes the genesis and main tendencies of the development of pedagogical theory of Western Europe at the end of the XIX^h — first half of the XXth centuries.

Key words: state system of education, humanistic pedagogy; revolution in centrist pedagogy; new schools; new pedagogical thinking; project method; pedagogical anthropology; democratization; humanization.

К началу XX в. на Западе утвердилось индустриальное общество, в составе населения стали преобладать жители городов, а в экономике — промышленное производство. Процессы создания государственных систем образования, перехода к всеобщему обязательному начальному образованию, развития средней и высшей школы совпали с процессами интенсивного разрушения патриархально-крестьянского уклада (доминирование которого типично для обществ аграрно-традиционного типа), а также заметного снижения роли семьи в воспитании детей и упадка института ученичества как формы подготовки кадров ремесленного производства. Школе приходилось решать задачи не только подготовки кадров, все более необходимых для бурно развивающейся экономики, непрерывно увеличивающегося чиновничьего аппарата, разрастающейся и перевооружающейся армии, но и проблемы индоктринации детей и молодежи, формирования моделей поведения, ожидаемых государством и обществом.

К концу XIX столетия в развитых странах Запады сформировались школьные системы, базировавшиеся на классно-урочно-предметной организации обучения. Они воплощали сложившуюся в XVII и XVIII вв. идею образования как социального института, готовящего человека к взрослой, зрелой жизни. Согласно этой идее, образование стремилось ориентироваться на природу людей (быть «природосообразным»), учитывать особенности организма и психики растущего ребенка (главным образом

возрастные), хотя на деле втискивало его в жесткие рамки унифицированного учебного процесса, в своей основе не только чужого, но и противостоящего всякой индивидуальности. В последней трети XIX столетия, когда массовая школа на Западе начала работать в полную силу, оказалось, что отдельная личность безнадежно теряется в «государственном целом» индустриального общества, утрачивает вместе с ощущением индивидуального своеобразия и смысл собственного существования. Распространение получила педагогическая идеология, ориентирующаяся на изолированного индивидуума, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность, включающая человека в безличный государственный порядок.

Образование решало задачи формирования знающего, рационального гражданина и исполнительного работника, готового к осуществлению различных социальных функций (среди них главными были роли подданного государства и члена профессиональной группы), а не развитие личности. Оно стремилось обеспечить усвоение учениками готовых, тщательно отобранных и последовательно выстроенных знаний, умений и навыков, составляющих специально сконструированное содержание образования, разделенного на учебные предметы, а также развитие памяти и мышления (последнее особенно в средней и высшей школе). Образование осуществлялось в рамках особым образом организованного пространства школы, жестко

регламентирующего поведение ребенка и приучающего его к безусловной внешней дисциплине. Оно предусматривало четкое разделение труда: учитель учит, а ученик учится. Учитель формировал ученика по заранее определенному образцу в соответствии с предварительно начерченным планом. Педагогическая работа с детьми базировалась на предъявлении им требований, подлежащих неукоснительному исполнению; обучение преимущественно строилось на вербальных методах, подкрепляемых упрощенной наглядностью. Школа, содержание образования, методы обучения были оторваны от реальной повседневной жизни детей, от их жизненных интересов, от тех потоков социализации, в которые они были вовлечены дома, на улице, в компаниях сверстников.

В XIX столетии завершилось формирование основ классической западной педагогики. Ее ядро составили идеи И. Г. Песталоцци (1746–1827). С одной стороны, в начале столетия их проинтерпретировал И. Герbart (1778–1841), первым в полном объеме поставивший вопрос о педагогике как самостоятельной науке и обосновавший модель классического гимназического образования. Он сформулировал концепцию воспитывающего обучения, основанного на ассоциативном восприятии учебного материала и формируемом учителем у ученика интересе. Эта концепция, хотя и в модифицированном виде, продолжала влиять на массовую традиционную школу большинства западных стран и в XX столетии. С другой стороны, в середине XIX в. на идеи И. Г. Песталоцци опирался

Г. Спенсер (1820–1903), яростно критиковавший классическое образование за отсутствие реального жизненного содержания, за схоластическое книжного обучения, сообщаемое школьникам готовые истины и требующее их механического заучивания. Он был сторонником реального образования, опирающегося на новейшие достижения науки и техники и полезного для индивидов, которые, в свою очередь, став взрослыми, должны приносить практическую пользу обществу.

Идеал обращенной к ребенку гуманистической педагогики XIX столетия сформулировал в 1820-е гг. Ф. Фребель (1782–1852), призывавший учителей и воспитателей «Жить для наших детей!». Спустя полвека английский педагог и психолог А. Бэн (1818–1903) связал понимание образования с пониманием индивидуальности учащегося, признанием присущего только и исключительно ему пути к счастью. Тем самым провозглашался и обосновывался плюрализм в определении объема и качества содержательного наполнения образования, ориентирующегося на конкретного ребенка, его индивидуальные потребности и возможности, мотивы и интересы.

Во второй половине XIX столетия в способах постановки и решения педагогических проблем наметился существенный сдвиг, вылившийся в так называемую *педоцентристскую революцию* конца XIX — начала XX вв. в теории и практике образования. Педоцентристская революция стала закономерным итогом развития:

— идеи Сократа (470–399 до н. э.) о необходимости отказа от сообщения

готовых знаний человеку и создания условий для самостоятельного постижения им истины;

— идеи Я. А. Коменского (1592—1670) о приоритетности задачи развития «природных дарований» детей;

— теории естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо (1712—1778), которая ориентировала на создание особой обучающей и воспитывающей среды развития ребенка, поддерживающую его природную активность и предоставляющую свободу самовыражения;

— теории природосообразного образования И. Г. Песталоцци, который стремился посредством гармоничного развития «ума, сердца и руки» подготовить детей к реальной жизни через их раннее включение в трудовые процессы.

Педагогический подход, преодолевающий авторитарную позицию учителя, который старался не столько формировать ребенка по заданному образцу, жестко воздействуя на него, сколько содействовать его развитию в соответствии с детской природой в процессе педагогического взаимодействия, только на рубеже XIX—XX вв. получил развернутое антропологическое обоснование. Это произошло благодаря, прежде всего, бурному развитию психологии, выявившей роль собственной активности человека в его развитии, раскрывшей механизмы формирования и функционирования психических процессов. В конце XIX столетия на Западе возникла педология, стремившаяся целостно осмыслить закономерности развития возрастного развития детей и видящая в комплексном изучении детства основу для реше-

ния множества теоретических и практических (прежде всего педагогических) проблем становления человека.

Менялся облик педагогического гуманизма. На место лозунга Ф. Фребеля «Жить ради детей» пришел лозунг «Дайте жить детям!». Его сформулировала шведская общественная деятельница, журналистка и педагог Э. Кей (1849—1926) в 1899 г. в книге «Век ребенка», которая была переведена в начале XX столетия на многие европейские языки. Связывая все изменения в обществе с изменением человеческой природы, она требовала поставить заботу о будущих поколениях, об их образовании в центр общественной жизни. По убеждению Э. Кей, воспитатель должен «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы» [7. С. 2].

Повышенное внимание к внутреннему миру ребенка, более бережному отношению к его духовному развитию в западной педагогике стимулировала теория психоанализа, созданная австрийским психиатром З. Фрейдом (1856—1939). Он был убежден, что базовые черты личности человека формируются в период раннего детства, во многом определяя его дальнейшую судьбу. Исследуя область бессознательного, З. Фрейд раскрыл связь неврозов с жестким моральным подавлением естественных желаний детей, чем на рубеже XIX—XX вв. стимулировал поиск путей, обеспечивающих возможности проявления спонтанных

импульсов ребенка, привлек внимание к созданию особого эмоционального, доброжелательного климата между воспитателями и воспитанниками.

Огромное влияние на развитие новых педагогических подходов оказал американский психолог Э. Торндайк (1874–1949). Опираясь на многочисленные эксперименты (проводимые преимущественно с животными), он разработал на рубеже XIX–XX вв. основы психологии научения, которая стала истоком бихевиоризма (от англ. *behavior* — поведение). Бихевиоризм рассматривал все феномены психической жизни человека и животных как совокупность актов поведения, являющихся реакциями организма на стимулы внешней среды. Э. Торндайк был одним из первых, кто систематически исследовал учение, как особый процесс, составляющий в единстве с преподаванием процесс обучения. Опираясь на механистический принцип проб и ошибок, он рассматривал обучение с биологических позиций как процесс приспособления индивида к среде. Согласно Э. Торндайку, удовлетворение усиливает связи между стимулом и реакцией, а неудовлетворение, наоборот, ослабляет. Таким образом, учение оказывалось автоматической, независимой от сознания выработкой и усилением специфических связей. При разработке модели обучения Э. Торндайк акцентировал внимание на организации собственной познавательной деятельности учащихся. Обучение должно было стимулировать самостоятельное выявление школьниками свойств действительности в процессе поисковой активности.

В 1899 г. французские психологи А. Бине (1857–1911) и Ф. Бюиссон (1841–1932) открыли лабораторию экспериментальной психологии. В 1905 г. в лаборатории был разработан способ измерения умственного развития детей, получивший название теста Бине-Симона и используемый в модифицированном виде до сегодняшнего дня. Поворот к ребенку стимулировали исследования, которые, по словам А. Бине, «сделали возможным выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить» [1. С. 212]. Один из лидеров экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики того времени швейцарец Э. Клапаред (1873–1940) писал: «Истинная педагогика должна упражнять ту или иную деятельность ребенка лишь постольку, поскольку он сам чувствует в этом естественную потребность. Таким образом, цель деятельности будет увлекать ребенка, возбуждать в нем желание достичь ее» [10. С. 77–78]. Автор концепции педагогики действия, немецкий исследователь В. Лай (1862–1926), опираясь на данные о природе ребенка, указывал, что «пассивно-воспринимающее обучение должно быть заменено наблюдательно-изобразительным, словесная школа — школой действия... Школа действия открывает в школу доступ жизни, и тем самым социальной жизни; она формирует школьный класс в общество, в коллектив игры и труда» [13. С. 62, 86].

Развертывание педоцентристской революции стимулировала та соци-

альная ситуация, которая к началу XX столетия сложилась на Западе. Индустриальная цивилизация, открывая невиданные дотоле материальные перспективы для развития человека и общества, прогресса науки и техники, развития образования и подъема культурного уровня всего населения, несла в себе опасность еще более резкого усиления отчуждения личности. Особо значимым становился идеал, устремленный к механической предначертанности, исчисляемости и надежности машины: общество представлялось в виде огромного сложного механизма, организуемого государством, люди превращались в определенный вид сырья, необходимого для решения множества экономических, социальных, политических проблем, становились винтиками производственного и социального механизма. Индустриальная цивилизация, усиливавшая отчуждение личности, одновременно обостряла проблемы человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, тем более, что утвердившийся буржуазный строй содержал явные интенции к гражданскому обществу, демократии, правовому государству, способствовал формированию экономических гарантий независимости человека в обществе. Запад в своих духовных исканиях все в большей степени обращался к образованию, как к механизму, способствующему преодолению негативных черт индустриальной цивилизации, помогающему человеку реализовать свою подлинную природу, обрести индивидуальность.

Педоцентрическая революция в образовании ознаменовалась движением

новых школ. Принято считать, что первой новой школой стало учебное заведение, открытое С. Редди (1858—1932) в Англии в 1889 г. в сельской местности Аббхотсхольм и получившее название Аббхотсхольмская школа. Это был интернат для мальчиков из привилегированных семей, в котором С. Редди стремился решить задачу воспитания общественных лидеров. Положив в основу организации образования принцип свободы и отказавшись от авторитаризма, он поставил в центр учебно-воспитательного процесса интересы ребенка и его потребность в деятельности, развивая индивидуальность воспитанников и их творческие способности.

Новые школы, будучи по своей сути инновационными образовательными учреждениями, противостоящими традиционной массовой школе, получили на Западе широкое распространение. Д. Бэдли в 1893 г. открыл в Англии Бидэльскую школу. В ней в 1898 г. впервые в Англии было введено совместное обучение мальчиков и девочек. В 1896 г. Д. Дьюи основал Лабораторную школу в Чикаго, стремясь приблизить образование к жизни и опыту детей. С 1898 г. Г. Литц открыл в сельской местности Германии ряд школ-интернатов — «сельских воспитательных домов». В 1899 г. во Франции (в Нормандии) Э. Демолен создал школу де Рош, которую после его смерти возглавил Ж. Бертье. В 1899 г. по инициативе швейцарского педагога А. Ферьера, посетившего школу де Рош, в Женеве было создано «Интернациональное бюро новых школ». В первой трети XX в. но-

вые школы открыли М. Монтессори в Италии, О. Декроли в Бельгии, Г. Шаррельман в Германии, К. Уошберн в США, С. Френе во Франции, А. Нилл в Англии и т. д.

Новые школы выражали общественную потребность в образовательных институтах, способных осуществлять подготовку разносторонне развитых, инициативных, самостоятельных людей, готовых к активной деятельности в экономической, социальной, политической, духовной сферах жизни. Теоретики и практики новой школы, представители так называемой реформаторской педагогики стремились радикально изменить организацию школьной жизни, индивидуализировать учебно-воспитательный процесс, найти новое содержание, формы и методы образования, создать особую педагогическую среду формирования учащихся, которая обеспечит их целостное умственное, нравственное и физическое развитие, подготовит к практической деятельности.

В эпоху педоцентристской революции возникло множество направлений в педагогике. К их числу относятся новые школы, новое воспитание, школа труда, свободное воспитание, реформаторская педагогика, педагогика личности, социальная педагогика, педагогика действия, экспериментальная педагогика и др. Пересекаясь и дополняя друг друга, эти течения, представленные множеством выдающихся имен, отражали различные ас-

пекты тех тенденций в развитии теории и практики образования, которые определили педагогическую историю XX столетия.

В XX веке возник новый способ педагогического мышления. По высказанному в 1988 г. мнению ЮНЕСКО, этот способ определили четыре педагога: Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори и А. Макаренко¹.

Наиболее влиятельным деятелем образования XX столетия является американский философ, социолог, политолог, психолог и педагог Д. Дьюи (1859–1952). Именно он максимально четко определил суть педоцентристской революции: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого организуются» [4. С. 38]. Выстраивая свою педагогическую концепцию, он подчеркивал, что «ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост потому, что только они могут служить мерилom» [2. С. 8].

На рубеже XIX–XX вв. Д. Дьюи создал целостную концепцию демократической педагогики. Он утверждал, что «связь между школой и демокра-

¹ Педагогическое наследие А. С. Макаренко (1888–1939), развивавшего и реализовывавшего на практике идеи связи школы с жизнью, коллективного воспитания, интеграции образования с производительным трудом, не является предметом рассмотрения в данном тексте, посвященном истории образования и педагогики XX в. за рубежом..

тией, происхождение и распространение этой идеи является, пожалуй, самой интересной и замечательной фазой в развитии современных взглядов на воспитательно-учебное дело» [5. С. 33]. Школа была для Д. Дьюи главным инструментом социальной реконструкции. Основное значение демократии Д. Дьюи видел не столько в том, что она обеспечивает механизм равных возможностей для всех, сколько в том, что она создает такую форму организации жизни общества, охватывающую все сферы и образы жизни, в которой способности и возможности личности могут получить подпитку, поддержку и руководство.

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдно, взаимообратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, «демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика». Подчеркивая, что в условиях демократии «ответственность за поведение общества и управление лежит на каждом члене общезития», Д. Дьюи указывал, что образование должно «подготовить каждого человека к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа, как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие в делах управления». Если дети, писал он, «приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельного мышления, само собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии

и распространения демократических идеалов» [6. С. 19]. Для него «первая задача народной школы — научить ребенка жить в общезитии, где он начинает осознавать самого себя, понимать свои обязательства по отношению к этому общезитию и приспосабливаться к общей жизни. Лишь когда он достигнет успеха в этом отношении, он сможет культивировать чисто интеллектуальные запросы своего «я» [4. С. 33].

Д. Дьюи предлагал превратить каждую из «школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая бы отражала жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным» [4. С. 33]. Видя в школах эмбрионы общественной жизни, Д. Дьюи обращал особое внимание не только на необходимость общественной заботы об образовании, но и на необходимость органической связи школ с непрерывным потоком социальной жизни. Он обосновал роль школы как социального центра сообщества.

Для Д. Дьюи истинное образование «достигается путем возбуждения способности ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми соци-

альными условиями, в которых он находится. Эти требования побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначального узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит... Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами» [3. С. 3–5].

Образование, Д. Дьюи определял «как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта» [Там же. С. 75–76]. Непрерывное накопление ребенком опыта деятельности и общения, постоянная реконструкция этого опыта составляли стержень процесса образования и основу развития ребенка. Образование призвано давать ребенку не готовые знания, а знания деятельные, которые могли быть приобретены только и исключительно в ходе активного взаимодействия с окружающей средой и оказывались инструментами решения многообразных проблем — познавательных и нравственных, социальных и трудовых.

В основе организации образования у Д. Дьюи лежит принцип обучения деланием. Школа Д. Дьюи — трудовая школа, образующая детей через включение в продуктивную трудовую деятельность, которая стимулирует их ознакомление с достижениями науки и техники, освоение ими достижений человеческой культуры,

приучает к эффективному сотрудничеству, развивает самодисциплину, учит принимать самостоятельные ответственные решения, обеспечивает органичное единство школьного воспитания и обучения с самыми широкими социализирующими процессами, а образование с повседневной жизнью детей. Именно Д. Дьюи инициировал разработку и широкое внедрение в практику школьного образования метода проектов, как эффективного способа исследовательского, продуктивного, коллективного обучения и воспитания детей. Этот метод получил развитие в работах его последователей У. Килпатрика и Э. Коллинга.

Для Д. Дьюи целью образования в принципе не может быть усвоение ребенком учебной программы. Для него цель образования — самореализация и самовыражение ребенка, сам непрерывный процесс его образования, в ходе которого ребенок постоянно обогащает и реконструирует свой опыт. Ребенок естественным образом превращается в исходную точку обучения, постепенно переходя к логическому постижению предметов. Опираясь на имеющийся у детей опыт, на существующие у них интересы, педагог поддерживает и развивает их активность, их познавательную, творческую, созидательную деятельность, помогает овладеть умением ставить и решать проблемы, расширить кругозор, превратить во внутреннюю потребность систематизировать, классифицировать, объяснять различные явления и события. Постепенно из собственного знания ребенка начинает вырастать логически выстроенная система, поз-

воляющая направлять активность ребенка на будущее.

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Д. Дьюи, по существу, представлял как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека.

Педагогическая концепция Д. Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, выростала, во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящего от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности. Д. Дьюи показал, как можно соединить естественное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняли друг друга.

В центре внимания немецкого педагога Г. Кершенштейнера (1852–1932) стояли проблемы профессионального обучения, воспитания гражданской ответственности, обеспечение связи

между образованием и жизнью. Он был признанным теоретиком и практиком трудовой школы. В отличие от Д. Дьюи в труде Г. Кершенштейнера видел не только эффективное средство организации школьного обучения и общего развития детей, но важнейший способ их подготовки к конкретным видам производственной деятельности. Развернутое изложение и обоснование своих представлений о том, какой должна быть школа, Г. Кершенштейнер дал в 1912 г. в книге «Концепция трудовой школы» [8]. Многие из своих идей он реализовал в школах Мюнхена.

Для Г. Кершенштейнера целью государственной народной школы и одновременно целью образования вообще является воспитание годных для государства граждан. Годным гражданином государства может быть только тот человек, который способен и желает исполнять какую-либо работу в государственном организме, прямо или опосредованно полезную государственной организации, наслаждается благами государственного порядка. Отсюда вытекает первая задача народной школы — помочь воспитаннику найти работу в коллективном организме, выполнять насколько возможно хорошо определенные профессиональные функции. Вторая задача школы — приучить отдельного человека рассматривать эту профессию как службу, которую надо нести не только ради поддержания собственного существования и нравственного самооправдания, но и в интересах упорядоченного государственного союза, который дает возможность отдельно-

му человеку, пользуясь благами правового порядка и культуры, исполнять свою работу и тем обеспечивать свое пропитание. Сформировать осознание воспитанниками значимости любой самой низкой работы для блага общества можно только через организацию школьного дела в форме трудового союза. Третья задача народной школы, являющаяся высшим актом гражданского воспитания, направлена на развитие в воспитанниках склонность и силу наряду с профессиональной работой и при ее посредстве содействовать тому, чтобы развитие государства шло в направлении к идеалу нравственного общежития. Школа должна научить воспитанников совместной работе по нравственному облагораживанию государства, при помощи коллективного труда заложить фундамент привычке служить какой-либо высокой нравственной общественно значимой цели.

Сущность подготовки к ручным профессиям Г. Кершенштейнер видел не в ознакомлении с трудовыми процессами, инструментами и материалами, как и подготовку к духовным профессиям он не связывал с сообщением сведений, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Сущность базовой профессиональной подготовки Г. Кершенштейнер видел в развитии органов, необходимых для будущего выполнения профессиональной деятельности, в формировании привычки к добросовестному и честному труду, к тщательному, основательному и осмотрительному отношению к выполняемому делу, к пробуждению радости от труда. Все это качества, требуемые для осуществления любой

трудовой деятельности. Он указывал на необходимость специального, систематического преподавания труда, что обуславливалось недостатком ранней выдающейся интеллектуальной одаренности у широких масс. Но и широкие массы обязательно должны овладеть такими орудиями культуры, как чтение, письмо, счет, рисование, они должны быть физически здоровы, понимать законы природы и собственного гигиенического образа жизни, что предполагает введение в народных школах таких предметов, как гимнастика и естествознание. Г. Кершенштейнер указывал, что, чем теснее может быть объединены в специальном обучении развитие духовных навыков с развитием ручных навыков, тем лучше развиваются и духовные навыки.

Итальянский врач, педагог и психолог М. Монтессори (1870—1952) разработала и реализовала на практике метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей становления организма и психики ребенка. Понимание этих особенностей она изложила в начале XX в. в работах по педагогической антропологии. Первоначально работая с умственно отсталыми детьми, а затем с обычными детьми дошкольного и младшего школьного возраста она пришла к выводу, что воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставлена умело направляемая учителем свобода действий. М. Монтессори основывала свой метод на создании условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, сводя к минимуму явное педагогическое руководство этим процессом и исключая

какое-либо принуждение и насилие над детьми, что принесло ей известность как одного из лидеров движения свободного воспитания. Она была убеждена, что фундаментальное право человека — право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Образование является основой для решения всех социальных проблем личности.

В 1907 г. М. Монтессори удалось создать в Италии сеть Домов ребенка — своеобразных дневных приютов, садов-школ для детей с 2—3 до 12 лет, в которых она опробовала и развивала свой метод. Педагогическая работа с детьми строилась на признании за каждым воспитанником права на значительную автономию и самостоятельность, на индивидуальный темп работы и специфические способы овладения знаниями, умениями и навыками. Девизом Домов ребенка был лозунг: «Помоги мне сделать это самому!». Учитель руководил образовательным процессом, но при этом старался не отвлекать на себя внимание ребенка, не искажать естественный ход его развития. Педагогические усилия были направлены не на то, чтобы заставить ребенка что-нибудь выучить, а на то, чтобы «поддерживать в нем свет, называемый разумом».

М. Монтессори систематически изложила свои педагогические идеи и методические рекомендации по их реализации в книгах «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка» (1909) и «Самовоспитание и самообучение

в начальной школе» (1916) [14; 15]. Под воспитанием она понимала активное содействие нормальному проявлению жизни в ребенке, видя первейшие задачи воспитания в стимулировании жизни детей, создании условий для ее дальнейшего развития и раскрытия, приведение ребенка в прямое общение с внешним миром.

По мнению М. Монтессори, началом научной педагогики является *свобода ученика*, которая облегчает развитие спонтанных и индивидуальных проявлений природы ребенка. Новой научной педагогике суждено родиться из изучения личности. Это изучение должно заключаться в наблюдении над свободными детьми. Назначение учителя — наблюдать человека. Он от ребенка научится, как ему совершенствоваться, чтобы выработать в себе воспитателя. Метод наблюдения покоится на одном главном основании — на свободе учеников в их непосредственных самостоятельных проявлениях, а свобода есть деятельность. М. Монтессори называла целесообразным только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого, подчеркивала она, необходимо стараться не задерживать спонтанных движений и не навязывать произвольных задач.

В центре метода М. Монтессори — проблема дисциплины. Она отрицала традиционное понимание дисциплины, связанное с ограничением свободы ребенка, его спонтанных проявлений, с превращением ребенка в неподвижное и безмолвное существо. М. Монтессори писала: «Мы

называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет соотносить свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу... Понятие *активной дисциплины*... заключает в себе великий воспитательный принцип... Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, не ограничивается школьной средой, но простирается на всю его социальную жизнь. Свобода ребенка имеет границы в коллективном интересе, а форма ее — в том, что мы называем воспитанностью... Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины — это различие между *добром* и *злом*. Задача наставницы, — следить, чтобы ребенок не смешивал добра с *неподвижностью* и зла с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель — дисциплинированность для деятельности, для труда, для добра, а не для *неподвижности*, для пассивности, для *послушания*. Человек, дисциплинированный свободой, начинает жаждал истинной и единственной награды, никогда его ни унижающей и не приносящей разочарования, — расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души» [14. С. 78, 82, 87].

М. Монтессори указывала на то, что первые шаги педагогического вмешательства должны вести к развитию в ребенке самостоятельности. Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны вырабатывать его самостоятельность. Необходимо развивать в детях умение достигать

своих индивидуальных целей и желаний. Все это — этапы воспитания в духе независимости. Долг воспитателя по отношению к ребенку заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких от него требует природа.

Для того чтобы ребенок мог активно проявлять себя, осваивать окружающий его мир, необходима специальная педагогизированная среда, стимулирующая и поддерживающая его развитие. Частью такой среды становились специальные дидактические материалы, разработанные М. Монтессори. Они содействовали ребенку в осуществлении деятельности, наиболее желаемой им на определенных этапах физического и психического развития, обеспечивали эффективное становление различных функций тела и психики, в то же время выражая систему элементов человеческого бытия. Осваивая монтессори-материал, ребенок проникался системными взаимосвязями между ними, вступая в мир человеческой культуры, воспринимал опыт предшествующих поколений, овладевал способностью к творческому синтезу этих элементов. М. Монтессори обращала особое внимание на то, что уроки надо вести таким образом, чтобы личность учительницы при этом исчезала. На виду должен оставаться только объект, на который она хотела бы обратить внимание ребенка.

М. Монтессори писала: «Создайте для ребенка пропорциональную среду и позвольте ему там жить. Тогда в нем разовьется активность, к которой он и сам стремится. Поскольку это уже не

игра, а пробуждение души. В гармоничном окружении ребенок занят интеллектуальной работой, как росток, что укоренился в почве и может теперь расти и развиваться единственным способом — упорным повторением каждого упражнения... Чтобы развиваться в нужном направлении, ребенок, которому предоставлена свобода действий, должен найти в окружающей среде нечто, соответствующее его внутреннему порядку... Необходимо так подготовить среду, чтобы ребенок нашел в ней средства самообучения. Эти средства собираются не по воле случая. Их отбор — результат экспериментальных исследований, пока не осуществленных в полной мере... Нужна особая наука по разработке средств самообучения. Всякий, кто сегодня говорит о свободе ребенка в школе, обязан представлять механизм ее осуществления... Чтобы вещь привлекала внимание, нужно точно подобрать все параметры... Нужно, чтобы стимул не только провоцировал деятельность, но и направлял ее... Все свойства материалов определяются не только тем, насколько они привлекают внимание детей, но и тем, насколько позволяют контролировать ошибки, то есть требуют деятельности самого высокого уровня: сравнения и рассуждения... Если материалы сделаны очень точно, они провоцируют упорядоченный процесс самостоятельного тренинга, настолько соответствующий внутреннему состоянию ученика, что в какой-то момент возникает новое психологическое качество, некий высший уровень развития... Дать при помощи разнообразных предметов пищу

внутренним потребностям и научиться уважать свободу развития — вот постулаты, на которых логично было бы строить новую педагогику» [15. С. 26, 52—56, 99].

Педагогические идеи М. Монтессори оказали огромное влияние на развитие теории и практики образования на Западе и во всем мире. Движение Монтессори-педагогики, зародившиеся между двумя мировыми войнами, успешно развивалось на протяжении всего XX столетия. Сегодня оно включает международную и десятки национальных ассоциаций, институты и центры по разработке педагогических проблем, подготовке кадров, изданию печатной продукции, предприятия по изготовлению дидактических материалов, а также около 2500 школ.

На протяжении XX столетия в странах Запада развивались государственные системы образования, расширялась доступность общеобразовательных школ, увеличивался срок обязательного пребывания в них. Массовая школа, несмотря на все усилия педагогов-реформаторов, преимущественно оставалась традиционной. Исключением являлась школа США, оказавшаяся под сильным влиянием идей Д. Дьюи и его последователей.

Система государственного школьного образования в Великобритании начала складываться в 1870 г., когда законом Форстера было введено обязательное обучение детей в возрасте 5—12 лет. К этому времени школу посещало 42 % детей до 12 летнего возраста. В 1890 г. была отменена плата за обучение в начальной школе.

В 1918 г. законом Фишера было введено обязательное обучение до 14 лет. Дети от 5 до 7 лет обучались в школах для малышей, и начальная школа была разделена на две ступени: младшую — для детей 7—11 лет и старшую — для детей 11—14 лет. С 1926—1928 гг. 11-летние выпускники младшей начальной школы на основе интеллектуальных тестов переходили либо в старшую начальную школу, либо в грамматическую школу, куда могли поступить лучшие учащиеся. В 1933 г. в средних школах Великобритании обучалось 0,3 млн. учащихся. В конце 30-х гг. курс начальной школы считался достаточным для 84 % детей. Закон Батлера (1944 г.) продлил обязательное образование до 15 лет.

Во Франции в 1881 г. был принят закон, устанавливающий бесплатное обучение в начальной школе, а закон 1882 г. предусматривал обязательное обучение детей с 6 до 13 лет. В соответствии с законом Лейга (1902) вводилось 4-летнее обучение в начальной школе, затем 7-летнее обучение в средней школе, в которой учащиеся распределялись между классическим и реальным отделениями. В 1922 г. Высший совет по народному образованию Французской республики осудил механическое заучивание учебного материала. В 1928—1933 гг. последовательно вводится бесплатное обучение во всех классах государственных средних школах. В 1936 г. продлено обязательное обучение с 13 до 14 лет.

После объединения Германии в 1872 г. были изданы «Общие положения о народных школах и подготовке учителей». Создана сеть народных

8-летних школ (в Баварии — 7-летних). В 1911 г. было 62 тыс. народных школ, в которых обучалось 10,3 млн. чел. Работающие подростки, окончившие народные школы, должны были посещать дополнительные школы, осуществлявшие 2-годичное вечернее или воскресное обучение по общеобразовательным программам. В Германии 1911 г. насчитывалось более 900 реальных училищ, гимназий и прогимназий, а также 530 гимназий с 6-летним сроком обучения. Конституция Веймарской республики (1918—1933) провозгласила школу единой, светской, бесплатной, с обязательным обучением до 18 лет. Обязательными предметами были объявлены «государство и обществоведение», а также трудовое обучение. После 1919 г. народные школы преобразованы в общие школы, а дополнительные школы в профессиональные. Обучение в них с 8 до 18 лет стало бесплатным и обязательным. В 1920 г. общенациональная школьная конференция немецких учителей объявила принципы антитигербартанской реформатской педагогики основой образования подрастающих поколений. На второй день после прихода к власти нацисты издали указы «Об управлении школами и о педагогическом совете», «О подборе заведующего школой» и «О школьной дисциплине и телесных наказаниях». В 1934 г. издан указ «О мерах против перегрузки немецких школ и высших учебных заведений». Эти документы законодательно закрепили фашизацию школы, телесные наказания, удаление учителей и учеников неарийского происхождения. В 1938—40 гг. школа Третьего

рейха (1933—1945) была окончательно унифицирована.

В 1897/98 учебном году в США было более 15 млн. учащихся (около 20,7 % ко всему населению) начальных (элементарных) школ (обучались с 6 до 14 лет) и средних школ (15—18 лет). К 1918 г. во всех штатах действовали законы о всеобщем обязательном начальном образовании, первый из которых был принят в 1852 г. в Массачусетсе. К 1930 г. в 250 тыс. школ училось 31 млн. чел. (88 % всех детей в возрасте до 17 лет). В средней школе выделялись потоки — академический (готовящий к поступлению в университет), естественно-научный (дающий специальное и профессиональное образование) и практический (ориентированный на начальную профессиональную подготовку). В средней школе обучалось в 1890 г. — 360 тыс. чел, в 1910 г. — более 1 млн, в 1920 — 2,5 млн, в 1925 — 3,8 млн чел. С 1900 по 1940 гг. число обучающихся в средних школах увеличилось с 699 тыс. до 7139 тыс. человек. В 1919 г. в США была создана Ассоциация прогрессивного образования. Ее усилия, прежде всего, были направлены на обеспечение самостоятельности учащихся в образовании и развитии их индивидуальности на основе подходов, разрабатываемых Д. Дьюи и его единомышленниками. С 1918 по 1935 г. в США «прогрессивное образование» получило широкое распространение. Функции школы расширились за счет внедрения общественных и рекреационных видов деятельности. Школа превращалась в зеркало жизни, ее влияние усиливалось. Одновременно с

этим школа повернулась от академического образования к различным социальным функциям, ослабло внимание к изучению дисциплин, в которых не были заинтересованы школьники. В середине 30-х гг. наметился упадок «прогрессивного образования», хотя в целом американская школа продолжала преимущественно развиваться в его логике до конца 50-х гг.

После Первой мировой войны 1914—1918 гг. противоречия, присущие индустриальному обществу, стимулировали поиск педагогических способов преодоления отчуждения личности, развития человеческой индивидуальности, гармонизации отношений человека и общества. В 20-е гг. XX столетия в условиях все более усиливающейся динамики индустриального общества американский педагог У. Килпатрик (1871—1965) указывал на объективные предпосылки необходимости преодоления традиционного консерватизма школы. «Материальные успехи цивилизации, — писал он, — грозят обогнать наше социальное и моральное умение охватить выдвигаемые ими проблемы... Мы должны... изобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы с фактом непрерывного роста перемен. Иначе опасность угрожает самой цивилизации» [9. С. 38]. У. Килпатрик четко определил две основные задачи, стоящие перед образованием на протяжении всего XX в.: во-первых, помочь подрастающим поколениям усвоить системы моральных ценностей, общезначимых, социально позитивных и не мешающих их личностному самопре-

делению; во-вторых, подготовить их к жизни в постоянно изменяющемся обществе, оставаясь при этом целостной личностью с твердой нравственной позицией.

Оригинальную концепцию Вальдорфской педагогики разработал и начал реализовывать в 1919 г. немецкий мыслитель Р. Штайнер (1861–1925), создатель антропософии — науки о духе, неразрывно связанной с оккультной традицией. Ища пути обновления современного ему общества и культуры, стремясь найти выход их острейших социальных противоречий, Р. Штайнер еще в начале XX столетия обратился к проблеме образования. Школу он рассматривал как институт, который должен обеспечивать воспитание свободно развивающихся людей, способных привносить в общество конструктивные изменения.

В 1919 г. по инициативе рабочих фабрики «Вальдорф-Астория» в Штутгарте была создана школа, педагогическое руководство которой взял на себя Р. Штайнер. Содержание и методы образования в вальдорфской школе были направлены на целостное телесно-душевно-духовное развитие учеников, ориентируясь на внутренние потребности каждой возрастной ступени. Учитель для ребенка признавался важнее, чем предмет, и обладал широкой педагогической свободой, причем первые семь-восемь лет все предметы в классе вел один учитель. Огромную роль в обучении играло устное рассказывание, опирающееся на культурно-исторические предания человечества и дополняемое интегрированными в учебный процесс театральными пос-

тановками. Первостепенное значение в образовании придавалось художественно-эстетическому элементу и развитию волевой культуры школьников через включение их в различные виды практической деятельности (ремесло, рукоделие, садоводство и т. п.). Отменялась система отметок, отсутствовало второгодничество, не было селекции детей — каждый имел возможность развиваться в соответствии со своими индивидуальными устремлениями, потребностями и способностями. Учебный материал преподавался методом погружения — ежедневно в течение трех-четырёх недель по предметам на сдвоенных первых уроках. Ежедневно проводились советы, учителя активно сотрудничали с родителями, вырабатывая общее понимание образования. Вальдорфская школа была создана, как школа для всех. Она была общедоступной, в ней не было разделение детей по материально-социальному признаку, обучение было совместным для мальчиков и для девочек. С начала 1920-х гг. развитие вальдорфских школ обрело форму широкого международного движения. Они стали распространяться по всему миру. В начале XXI столетия в Германии их насчитывается более 170, а в мире — около 900.

Французский педагог и деятель образования Р. Кузине (1881–1973) был одним из признанных лидеров движения нового воспитания и реформаторской педагогики, которые пытались, преодолев сопротивление традиционной школы, провести в жизни идеалы педоцентрической революции в образовании. Он являлся

редактором журнала «Новое воспитание», активно участвовал в работе конгрессов Международной лиги нового воспитания и возглавил движение «Новое воспитание» во Франции. Будучи убежденным в том, что дети способны прилагать постоянные самостоятельные усилия в совместной деятельности, если эта деятельность для них привлекательна, он разрабатывал метод организации работы детей в школе, который основывается на их природной активности и способствует развитию взаимодействия.

Р. Кузине был убежден, что в традиционной школе педагогическая работа с детьми в основном сводится к борьбе с ребенком, постоянно желающим играть. Он предлагал исключить всякое принуждение из воспитания и обучения. Только через свободу осуществлять деятельность, причем именно ту игровую деятельность, к которой дети более всего предрасположены, они могут лучше узнать жизнь и жить полнее и полезнее. Р. Кузине предлагал не бороться с инстинктом к игре, а использовать его, превратить воспитание и обучение из борьбы против игры в саму игру, органично и естественно соединив с ней учебный труд, предоставить детям возможность свободно реализовывать присущую им природную активность в наиболее естественной для них игровой форме.

В разработанном Р. Кузине методе свободной работы группами дети свободны, во-первых, соединяться для работы, во-вторых, выбирать работу, в-третьих, прибегать к помощи учителя в том случае, когда они ощущают в этом потребность. С методом сво-

бодной работы группами вместо принуждения водворяется свобода, ничто не предписывается детям. Каждая группа свободна выбирать работу, выполнять ее в четверть часа, в час, в любой отрезок времени. Учителю не приходится оценивать работу, так как нет больше ни отметок, ни испытаний. Ему не надо следить за дисциплиной, так как навязанной дисциплины не существует там, где царит свобода. Ему не приходится намечать программы для работы, ни применять какой-либо программы прежде всего потому, что всякая мысль о программе противоречит свободе, и потому еще, что всякая программа, какова бы она ни была, стесняет свободу выбора и требует логического порядка, чуждого уму ребенка. Программа, основанная на отвлеченных принципах, создает детям абстрактные рамки, навязанные мыслью взрослых и лишь искусственно отвечающие их инстинктам. Наконец, программа лишает детей того, что является необходимым для умственного развития: восприятия сходств и различий и классификации вещей и явлений.

Метод свободной работы группами прошел проверку в 1920—1942 гг. в 40 различных классах городских и сельских государственных школ Франции, не имевших возможности нести дополнительные расходы. Опыт Р. Кузине широко применяется во Франции и в ряде других европейских стран и в начале XXI в.

Проблемам воспитания детей особое внимание уделил педагог, врач, писатель Я. Корчак (1878—1942), родившийся в царстве Польском,

входившем в состав Российской империи. В 1914–1918 гг. Я. Корчак, будучи младшим ординатором дивизионного госпиталя русской армии, написал свою самую известную книгу «Как любить ребенка». С 1919 г. Я. Корчак, продолжая работу в Доме сирот, руководит сиротским приютом Наш дом под Варшавой.

Я. Корчак был убежден в абсолютной ценности детства, которое определяет то, каким будет человек в дальнейшем. Я. Корчак провозгласил право ребенка на сегодняшний день, право ребенка быть тем, что он есть, право ребенка на уважение, право ребенка на участие в рассуждениях взрослых о нем и приговорах, право ребенка на серьезное отношение к его делам и на серьезное их рассмотрение. Я. Корчак требовал признания права детей на самостоятельную организацию своей жизни, на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на протест, на ошибку, на тайну, на движение, на собственность, на игру. Он подчеркивал необходимость принять и понять и каждого ребенка, и детское сообщество: «Воспитатель, работая над пониманием человека — ребенка и над пониманием общества — группы детей, дорастает до постижения важных и ценных истин... Ребенок и поучает, и воспитывает» [11. С. 271].

Я. Корчак сделал принципиальный шаг в развитии демократического понимания образования, акцентировав внимание не только на необходимости введения всеобщего обязательного доступного обучения, но и на необходимости *сделать само школьное*

образование приемлемым для ребенка, обеспечивающим развитие его личности не на основе принуждения и насилия, а на основе принятия учебной деятельности, созвучной актуальным проблемам детей. Я. Корчак писал: «Мы ввели всеобщее обучение, принудительную умственную работу; существует запись и школьная рекрутчина... Солдатская учеба тоже лишь подготовка ко дню, когда солдата призовут к подвигу» [12. С. 186]. Центральная проблема педагогики Я. Корчака — это проблема самочувствия ребенка, его физического, эмоционального, нравственного, интеллектуального состояния и самоощущения. Уважение прав ребенка для Я. Корчака — ведущий принцип воспитательного процесса. Разумное воспитание бескорыстно — *воспитывать ребенка следует ради самого ребенка*, ради его блага и счастья, а не по заказу церкви и государства, не для удобства и удовлетворения воспитателей. Я. Корчак стремился превратить Дом сирот в «дом труда и школу жизни». Основной идеей его воспитательной программы была «добрая воля и служба ребенку».

В 1940 г. Дом сирот стал приютом для еврейских детей в варшавском гетто. В 1942 г. детей из Дома сирот отправили в Трешлику. Всемирно известному писателю и педагогу Я. Корчаку фашисты предложили остаться в гетто. Однако он отказался оставить детей и, пытаясь облегчить их мучения, поддерживал их, пробуждал в них мужество. Я. Корчак оставался со своими питомцами до конца, шагнул вместе с ними в газовую камеру. Его имя стало

своеобразным символом педагогического гуманизма. 1978 г. ЮНЕСКО объявило годом Корчака.

После Второй мировой войны процессы демократизации и гуманизации образования были закреплены в ряде международных документов, поддержанных мировым сообществом. Право каждого человека на образование провозглашалось в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г. При этом указывалось, что, по меньшей мере, начальное и среднее образование должно быть бесплатным, начальное образование должно быть обязательным, техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, а высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого. Образование, провозглашала Декларация, должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам; оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между народами и деятельности на поддержание мира.

В Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1959 г., подтверждалось право детей на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях. Декларация провозгласила необходимость обеспечения становления ребенка как отдельной личности и члена сообщества. В 7 принципе Декларации, в частности,

говорилось: «Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества. Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение».

На Западе, как, впрочем, и во всем мире, после Второй мировой войны школьное образование продолжало интенсивно развиваться. В 1947 г. в Великобритании появились так называемые объединенные школы. В 1965 г. был издан циркуляр, предусматривающий постепенный переход к ним в общенациональном масштабе. Первые три года обучения в этих школах осуществлялось по единому учебному плану, а затем происходил переход учащихся на различные отделения. В 1973 г. срок обязательного обучения был продлен до 16 лет. В начале 70-х гг. почти повсеместно были отменены обязательные тестовые испытания, и выпускники начальных школ без экзаменов переводились в средние школы. В 1985 г. в средние школы поступило 85 % выпускников начальных школ. В 80-е гг. учащиеся в возрасте 11–18 лет получали образование главным образом в объединенных школах, типы которых варьировались в зависимости от местных условий. Закон 1988 г. закрепил право правительства в лице государственного секретаря по вопросам образования определять

государственные требования к содержанию образования и определил обязательные для всех английских школ учебные предметы: три предмета «ядра» — математику, английский язык и естествознание, а также религию, историю, географию, технологию, музыку, искусство, физкультуру и иностранный язык в средней школе. Национальная школьная программа была введена для школьников от 5 до 16 лет с проведением экзаменов в 7, 11, 14 и 16 лет. После принятия Закона Департаментом образования и науки были организованы предметные комиссии, которые за два года разработали «цели достижения» по каждому обязательному предмету, подготовив развернутые документы, которые, по сути, являлись программами обучения. С начала 90-х гг. их начали внедрять в школы. Первоначально на обязательные предметы планировалось выделить 85 % учебного времени, однако вследствие критики оно было сокращено до 70–75 %.

Во Франции в 1956 г. отменен обязательный вступительный экзамен, сдаваемый детьми, которые оканчивали 5-летнюю начальную школу. В 1959 г. был принят закон, провозглашавший все государственные школы бесплатными и светскими, а также устанавливавший обязательное 10-летнее обучение детей в возрасте от 6 до 16 лет. Окончательно 10 летнее обязательное образование было введено лишь законом 1976 г. С 1950 по 1990 г. количество обучающихся в школах увеличилось с 6,5 до 15 млн. чел. В 1970 г. стационарно обучалось 45 % молодежи в возрасте 17 лет, а в 1990 г. —

более 65 %. В результате реформы 1976 г. во Франции сложилась система школьного образования, включающая начальную школу (5 лет обучения), неполную среднюю школу — колледжи (4 года обучения), полную среднюю школы — лицеи (3 года обучения), делившиеся на профили. Был разрешен прием в начальную школу детей с 5 лет. В средней школе в 1949 г. обучалось 775 тыс. чел., в 1963 — 2,4 млн. чел., в 1985 — 4,2 млн. чел, в 1998 — 5,7 млн. чел. Во Франции получили распространение детские сады («материнские школы») для детей 2–5 лет с режимом работы, похожим на обучение в начальной школе. В начале 90-х гг. эти сады посещало более 83 % детей.

После образования в 1949 г. в ФРГ было установлено обязательное 8-летнее образование. Дети с 6 лет 4 года учились в начальных школах, а затем могли продолжить образование в основной школе и 4–5-летней неполной средней школе. Основную школу посещало от 2/3 до 3/4 выпускников начальных школ. Существовали реальные школы с 6-летним сроком обучения и гимназии, дававшие 9-летнее полное среднее образование академического профиля по трем направлениям: классическому, новым языкам, естественно-математическому. В 60-е гг. в ФРГ возникли и впоследствии получили широкое распространение кооперативные школьные центры и комплексные (общие) школы, объединяющие несколько типов школ и обеспечивающие возможность в зависимости от продолжительности обучения в ней получать свидетельство об

окончании основной школы, реальной школы или гимназии.

Резкое повышение внимания к проблемам образования в США было вызвано успехами СССР в освоении космоса. Президент Д. Эйзенхауэр в одной из своих речей даже назвал умершего в 1953 г. Д. Дьюи «врагом американской нации № 1», выражая широко распространенное в то время мнение, что влияние идей педагога-реформатора разрушило американскую школу. В США в 1958 г. был принят закон об образовании в целях национальной обороны, в 1962 г. — закон о развитии и подготовке рабочей силы, в 1963 г. — закон о профессиональном образовании, а также закон о высшем образовании, в 1965 г. — закон о начальном и среднем образовании. В 1965–1975 гг. государственные расходы на школу возросли в 5 раз. В 1950 г. среднюю школу посещало 50 % молодежи, а в 1970 г. — 90 %. В 1971 г. в государственных начальных и средних школах обучалось около 53 млн. чел., а в частных — более 7,3 млн. чел. В 1981 г. принят закон об объединении и улучшении программ образования.

В 1983 г. Национальная комиссия по проблемам качества образования опубликовала правительственный доклад «Нация в опасности: необходимость реформы образования». В докладе, в частности, говорилось, что в начале 80-х гг. 3 млн. детей не посещали школу, треть взрослого населения не окончила среднюю школу, 35 млн. чел. были функционально неграмотными. По мнению авторов доклада, школе необходимы единые цели обучения, она должна помогать

учащимся определять свое место в жизни, овладевать представлениями о современных и древних идеях, усвоить основы экономической и политической системы страны, вырабатывать понимание сущности свободного и несвободного общества. В докладе определялись важнейшие задачи школьного образования. Во-первых, образование должно развивать человека как личность; школа должна научить учиться человека не только в школе, но после нее. Во-вторых, она обязана готовить полноценных граждан, учить их исполнению своих гражданских обязанностей, приучать к гражданской ответственности. В-третьих, школа должна привить основные навыки, пригодные для любого вида деятельности в обществе, а не готовить учащихся к определенному виду работы. С 1983 по 1993 г. расходы на образование возросли с 100 до 200 млрд. долларов. В 1993 г. в начальных и средних школах обучалось более 47 млн. чел. Среднюю школу заканчивало 4 из 5 человек. Во второй половине 80-х гг. в США началось введение национальных образовательных стандартов. Если ранее обязательными учебными дисциплинами были английский язык, граждановедение, физкультура, то теперь их количество значительно увеличилось. Время на изучение предметов по выбору сокращено до 25–30 %.

В 1987 г. в США был принят «Акт образования в целях укрепления экономической безопасности». В 1991 г. была принята программа развития образования «Америка-2000». Ее стратегическими направлениями были

объявлены: 1) улучшение дошкольного образования в целях подготовки детей к школе; 2) охват не менее 90 % молодежи обучением в средней школе; 3) улучшение подготовки школьников к выполнению гражданских обязанностей и успешной трудовой деятельности; 4) повышение качества обучения по предметам естественно-математического цикла; 5) улучшение в каждой школе атмосферы дисциплины и порядка как основы нравственного воспитания учащихся; 6) модернизация образования взрослых в целях повышения их конкурентоспособности на мировом рынке труда. К концу XX столетия

в США 85 % населения в возрасте 25–29 лет имело полное среднее образование. В 1991 в США был создан Национальный совет по стандартам образования и тестирования. Специальные комиссии в первой половине 90-х гг. разработали стандарты по математике, английскому языку, естественным наукам, истории, географии, граждановедению. Федеральный орган управления — Департамент образования, — учитывая высокую степень автономии штатов и школьных округов в США, объявил стандарты необязательными, хотя и рекомендовал их использование.

(продолжение следует)

Список литературы

1. Бине, А. Современные идеи о детях / А. Бине ; пер. с фр. Г. Г. Шпетта. — М. : Космос, 1910. — 214 с.
2. Дьюи, Д. Школа и ребенок / Д. Дьюи ; пер. с англ. Л. Азаревич. — М. : Госиздат, 1923. — 60 с.
3. Дьюи, Д. Моя педагогическая вера / Д. Дьюи ; пер. с англ. // Свободное воспитание. — 1913/1914. — № 12. — С. 1–16.
4. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи ; пер. с англ. Г. А. Лучинского. — М. : Госиздат 1924. — 175 с.
5. Дьюи, Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи ; пер. с англ. // Свободное воспитание. — 1916/1917. — № 11–12. — С. 27–56.
6. Дьюи, Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи ; пер. с англ. // Свободное воспитание. — 1916/1917. — № 4–5. — С. 5–21.
7. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей. — М. : Саблин, 1910. — 313 с.
8. Кершенштейнер, Г. Трудовая школа / Г. Кершенштейнер ; пер. с нем. М. И. Дрей. — Пг. : Изд. газеты Школа и жизнь, 1917. — 72 с.
9. Килпатрик, В. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / В. Килпатрик ; пер. с англ. — М. : Работник про-
- свещения, 1930. — 88 с.
10. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное утомление / Э. Клапаред; пер. с фр., подред. Д. Ф. Кацарова. — СПб. : Изд. О. В. Богдановой, 1911. — 167 с.
11. Корчак, Я. Воспитание воспитателя ребенком / Я. Корчак // Как любить ребенка / пер. с польск. К. Э. Сенкевич. — М. : Политиздат, 1990. — 493 с.
12. Корчак, Я. Право ребенка на уважение / Я. Корчак // Педагогическое наследие / пер. с польск. К. Э. Сенкевич. — М. : Знание, 1991. — 232 с.
13. Лай, В. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры / В. Лай ; пер. с нем. Е. Пашуканиса. — Пг. : Школа и жизнь, 1914. — 218 с.
14. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори ; пер. с итал. Займовского. — М. : ЮНИОН-паблик, Алта-принт, 2005. — 272 с.
15. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори ; пер. с фр. Л. Б. Печатникова. — М. : АСТ : Астрель, 2006. — 351 с.