**Зарубежная школа и педагогика в первой половине XX в.**

Джуринский А.

**1. Общий взгляд**

В первой половине XX столетия в мировой школе и педагогике происходили существенные сдвиги. Этому способствовали многие важные факторы: возрастающий объем знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся, результаты исследований о природе детства, опыт пилотных учебных заведений. Заметно выросло число педагогических центров (кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения). Умножались и усиливались контакты педагогов в национальном и международном масштабе. Среди международных педагогических организаций, учрежденных в это время, можно назвать Лигу нового воспитания и Международное бюро просвещения. В отдельных странах действовали национальные педагогические объединения: Прогрессивная ассоциация народного образования (США), Общество имени Бине (Франция) и пр.

Система образования подверглась острой критике. Школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечавшая потребностям подрастающего поколения, нуждавшегося в качественно иной подготовке. Потребность в обновлении школы и педагогики становилась все более актуальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования выросли в одну из важных национальных проблем ведущих стран мира.

Незыблемые до того теории, прежде всего гербартианство, спен-серианство, оказались под вопросом. Направленные главным образом на формирование культуры мышления, эти традиционные концепции предусматривали жесткое управление педагогическим процессом, отводя в нем первостепенную роль учителю. Подобные установки вели к чрезмерному интеллектуализму полноценного образования, порождали авторитарное вмешательство в процесс учения, лишали учащихся самостоятельности, ограничивая их инициативу регламентированием.

Первая половина XX столетия прошла под знаком противостояния тоталитарных и демократических режимов, что отразилось на эволюции школы и педагогической мысли.

**2. Основные течения в педагогике**

В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них — педагогический традиционализм — продолжение прежней педагогической мысли. Другая — новое воспитание, или реформаторская педагогика, — определенная альтернатива такой традиции.

К традиционализму относились прежде всего социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса воспитания и образования. Подчеркнем, что педагоги-традиционалисты так или иначе размышляли в русле этих педагогических течений.

Представители социальной педагогики (Э. Дюркгейм — Франция, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер — Германия, Б. Рассел, М. Макмиллан, С. Айзеке — Англия, Р. Зейдель — Швейцария и др.) главным источником педагогической науки и практики считали социально-историческое знание.

Эмиль Дюркгейм (1858—1917) — один из наиболее заметных представителей социальной педагогики. Фундаментом его педагогических взглядов служит выдвинутая им концепция "стадий цивилизации" и "коллективных представлений". По этой концепции, человечество прошло ряд исторических стадий, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания — "коллективные представления". Современная-цивилизация, по мысли Дюркгейма, вобрала в себя компоненты "коллективных представлений" предшествовавших эпох и одновременно выработала особые педагогические идеалы и ценности. Процесс воспитания — это прежде всего приобщение каждого члена общества к "коллективным представлениям" своего времени.

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса ("Воспитание — методическая социализация"), писал, что деятельность школы состоит "прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда". Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полностью зависит от императивов "коллективных представлений", обладая собственными, природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса — слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение "индивидуальной социализации".

Э. Дюркгейм высказал плодотворную мысль о правомерности дозированного управления процессом воспитания, что должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятии "слепой покорности" ребенка.

Как первостепенный педагогический фактор Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика школьного класса. "Дети в классе думают, чувствуют, поступают иначе, чем если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и использовать". По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс — наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка.

Для достижения целей воспитания, считал Дюркгейм, педагогу следует, избегая мелочной опеки, глушить присущую ребенку неустойчивость интересов, умело дозировать свое влияние. В свете этого рассматривались, например, наказания. Педагогу отводилась роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: "Избыток хладнокровия, как, впрочем, и горячности, дает не лучшие результаты. Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона".

Вильгельм Дилетей (1883 — 1911) также особо подчеркивал социальную природу процесса воспитания. В работе "Основы гуманитарных наук" он трактовал педагогический процесс как познание тотальных "духовных связей", приобщение к "жизни" — основе и содержанию всего сущего. Дильтей выдвинул концепцию "переживания" как явления, присущего лишь человеку с его эмоциональной жизнью. Он предлагал начинать учебно-воспитательный процесс с организации эмоционального переживания окружающей действительности.

Пауль Наторп (1854—1924) в своем труде "Социальная педагогика" рассматривал школу как важнейший инструмент социализации в виде рабочего сообщества педагогов и учеников. Наторп утверждал, что индивидуальное самосознание эффективно формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений, где нет места соперничеству между детьми. По Наторпу, индивид осознает в первую очередь то, что хочет другой или он сам, а далее ищет способ осуществить такое желание. Вследствие этого начало воспитания состоит в воспитании воли, отчего учеба должна иметь конкретную направленность на потребности ученика и окружающих его однокашников, учителей, родителей. Во взаимоотношениях с ними желание личности становится его волей.

Эдвард Шпрангер (1882 — 1963), размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и о воспитании как подготовке к этому месту, утверждал, что в воспитании следует ориентироваться на различные типы личности. Шпрангер предложил шесть вариантов типологии человека: экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности), теоретический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству), социальный (ярко выраженный альтруист), политический (рвущийся к власти) и религиозный. Иными словами, психологические и ценностные установки личности, лежащие в основе указанной типологии, — главный критерий при определении путей воспитания, считал Шпрангер.

Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне определенной религиозной идеологии. К первой группе относятся прежде всего представители педагогики неотомиз-ма: Ф. Брюнетьер, Э. Бутру, Ж. Маритен (Франция), Ф. В. Ферстер (Германия), Р. Хатчинз, М. Адлер (США), ко второй группе — А. Н. Уайтхед (Англия), Р. Штайнер, М. Бубер (Австрия).

Педагоги-неотомисты пытались синтезировать веру и педагогическую науку. Они сравнивали педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше и которое можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения. Например, Ф. В. Ферстер (1869—1956) рассматривал человека как "трагическое двойственное существо", в котором от Бога и дьявола замешаны добро и зло. Чтобы преодолеть эту двойственность в гуманном направлении, следует требовать от ребенка "дисциплины и послушания", что является "подготовкой к свободе духовной личности".

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

Ряд педагогов исходил из постулатов не только христианских, но и иных религий. Так, взгляды австрийца Мартина Бубера (1878 — 1965) тесно связаны с его увлечением различными вероучениями (буддизм, христианство, индуизм, иудаизм и пр.). ПоБу-беру, человек воспринимает окружающий мир как нечто отчужденное от него. Воспитание трактуется как "встреча" личности с окружающим миром, который должен стать ей интересен и важен.

Мистико-антропологическая концепция Рудольфа Штайне-ра (1861 — 1925) пронизана антиконфессиональным духом. Свою теорию Штайнер тесно связывал с практикой обучения. В работе "Курс народной педагогики" он подчеркивал, что школа должна строиться на глубоком познании человека, а ее целью может быть прежде всего формирование гуманной личности. В качестве главного направления такого воспитания Штайнер определил поиск эффективных путей эмоционально-эстетического развития личности.

Стоявший вне клерикализма Альфред Норт Уайтхед (1861 — 1947) считал, что воспитание должно дать прежде всего идею Бога. Он писал: "Сущность воспитания в том, чтобы оно было религиозным. Что же такое в самом деле религиозное воспитание? Это воспитание прививает долг и благоговение".

«При входе в педагогику следует начертать: "Кто не философ, да не войдет сюда"», — писал в начале XX в. французский педагог А. Фуйе. "По нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия", — утверждал немецкий педагог П. Наторп. "Всем, кто сегодня ведает образованием и контролирует его, надлежит... сделать выбор между существующими философскими системами. Ибо педагогика лишь тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко обозначит с помощью философской доктрины свои цели и задачи", — заявлял английский педагог Дж. Уэлтон. Подобный подход разделяли многие теоретики воспитания и образования (В. Дильтей, Т. Литт, Э. Шпрангер, К. Ясперс — Германия, Ален, Ж.-П. Сартр -

Франция, А. Н. Уайтхед, Р. Раек, Дж. Адамсон, Дж. Адаме — Англия и др.).

Эти мыслители видели в философии возможность определять идеалы и задачи, содержание воспитания.

Заметным представителем философской доктрины воспитания был французский ученый и писатель Ж -П. Сартр (1905 — 1980) — один из лидеров экзистенциалистской педагогики. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека. Формирование человека связывалось прежде всего со свободным сознательным выбором им цели. Сартр оценивал влияние внешних факторов на "экзистенцию" ребенка как крайне незначительное и наиболее эффективным считал самовоспитание ("человек есть лишь то, что сам из себя делает").

Другой крупный теоретик воспитания — Ален (Эмиль Шар-тъе) (1868—1951) — был знатоком и поклонником античной и классической западной философии XIX в. Вслед за Гегелем Ален предлагал учитывать в воспитании прежде всего процесс взросления личности. Ведущими факторами воспитания определялись окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание трактовалось как переход личности из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы ("самоосвобождение"). Почти все проступки ребенка и подростка увязывались со стремлением "вырваться из детства". Такое стремление к "самоосвобождению" сопровождается переходом от примитивного мышления к мышлению критическому. На этом пути детскость постепенно уступает место зрелости, и поэтому неверно видеть в каждом детском проступке шалость, которую надо непременно пресечь.

Подчеркивая воспитательные функции школы, Ален настаивал на изучении самого ребенка, чтобы лучше руководить его развитием. Ален советовал изучать ребенка, не прибегая к специальным методикам — "краешком глаза". Он обращал внимание на качественное своеобразие детского мышления, в частности повышенную эмоциональность, что следовало учитывать при воспитании чувств и характера Советуя обращаться к лучшим личностным качествам питомца, раскрывать их полнее, Ален говорил: помните, каждый воспитанник индивидуален, обладая собственными достоинствами и недостатками.

Ален формулировал идею двоякой функции воспитания — подготовка к жизни и участие в самой жизни. Выполнение такой

функции виделось в точном соотнесении предъявляемых к ребенку требований с его наличными силами.

Ален выдвинул концепцию строгого воспитания. Согласно этой концепции, школьник должен сознавать, что всякий результат зависит от его собственных усилий. Сочетая принуждение и подражание, строгое воспитание исключает бездумное подчинение. Воспитанник, например, подражает в манерах поведения, доводя их до автоматизма, что позволяет ему действовать так же непринужденно, как в "счастливом сне". Но индивидуальность нельзя сформировать одним лишь подражанием и принуждением, которые воспитывают робота — подобие человека.

Ален осуждал жесткое наказание. Наказывая ребенка, педагог должен дать понять, что действует не от своего имени, а как "посол взрослых" с их ценностями и нормами. Наставник, как думал Ален, должен обладать чувством юмора и тактом, избегая добиваться авторитета во что бы то ни стало. Ален ждет от педагога требовательности, умения видеть в учениках творцов. Вот почему он призывает не добиваться преходящей любви воспитанников легкодоступными поощрениями. Ален считал лучшей педагогической средой школьный класс — "детский народ".

В дидактических установках Ален придерживался концепции формального образования, уделив главное внимание необходимости интеллектуального развития школьника. Размышляя о полноценном образовании, он рассматривает как приоритеты образовательные ценности, сосредоточенные в лучших образцах научной мысли. Главной целью обучения Ален считал "гимнастику ума", формирование "голодной мысли — охотника за знанием". Достигать этой цели предлагается, отказавшись от намерений давать учащимся как можно больший объем знаний. Сущность образования, по Алену, состоит в освоении фундаментальных идей и опыта, на которые в дальнейшем можно нанизывать необходимые знания. Школьнику надо научиться управлять собственной познавательной деятельностью и не бояться трудностей при овладении новым знанием.

Размышляя о способах приобретения знаний, Ален считал, что если в начальной школе "главным компасом" обучения является наглядность, то в средней — методы, сориентированные прежде всего на абстрактное мышление.

Ален верил в присущее от природы стремление человека к знаниям и считал необходимым учить на сложном, но доступном уровне. Он называет учение трудной работой. Раздумывая над спецификой учебного труда, Ален называл его чудом, в ходе которого можно постоянно поддерживать интерес к обучению. При этом он рекомендовал включать элементы игры и принуждения, мост между которыми позволит превращать учебу из рутины в радостную привычку. В ходе такого кропотливого труда интересы школьника обогащаются, возникает жажда насладиться плодотворной учебой. Ален не сомневался, что возможно овладеть и управлять вниманием учащегося, тесня равнодушие и скуку. Секрет такого искусства он видит в том, чтобы предложить школьнику посильные испытания, убедить его в собственных силах.

Как и Ален, мыслительную деятельность первоосновой природы человека считал Пауль Наторп. Персональные особенности личности заключены, по мнению Наторпа, в "труде", т.е. активности человека. Человеческий разум совершенствуется самопроизвольно. Воспитание должно создать для этого наилучшие условия.

Задачи умственного развития ставил на первое место и А. Н. Уайтхед. Им разработана теория ритмического умственного роста, согласно которой интеллектуальное развитие соответствует возрастным этапам (циклам). В течение каждого возрастного этапа, считал Уайтхед, на новом витке повторяются ритмы становления интеллекта: "романтики", т.е. первого восприятия, "точности", т.е. продумывания фактов, и "обобщения", т.е. закрепления знания. Наиболее важным этапом умственного развития детей назывался возраст от 8 до 12 — 13 лет.

Уайтхед подчеркивал необходимость органического единства процесса умственного развития с чувственным восприятием, эмоциями. Он говорил о пользе в обучении самостоятельных "открытий".

В первой половине XX в. в философии воспитания получила распространение идея воспитания как духовно-исторической рекапитуляции (В. Дильтей — Германия, Ф. Бюиссон (1841 — 1932) — Франция и др.). Идея понималась как повторение в индивидуальном развитии каждого человека истории культурно-психологической эволюции человечества в целом.

В начале XX в. новая теоретическая база деятельности школы была выработана т. н. реформаторской педагогикой (новым воспитанием).

Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания. Антитрадиционалисты искали пути формирования личности на протяжении всего периода детства. Один из них — бельгийский педагог Овид Декроли (1871 —1932) — писал в этой связи, что педагогическая деятельность должна способствовать осознанию ребенком собственного "Я", познанию среды обитания, где ему предстоит осуществить свои идеалы, цели и желания.

Реформаторская педагогика провозглашала идею развития личности прежде всего на основе врожденных способностей. Особенно заметно подобный педоцентризм был распространен в английской педагогической мысли (С. Берт, Дж. Адаме, Дж. Адамсон).

Антитрадиционалисты предложили ряд педагогических концепций и идей: свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, педагогики личности, функциональной педагогики, воспитания посредством искусств, трудового обучения и воспитания и др.

Так, кредо антитрадиционализма нашло отчетливое выражение в идеях свободного воспитания, манифестом которого стала книга шведского педагога Эллен Кей (1849—1926) "Век ребенка" (русский перевод в 1905 г .), где предлагалась педагогическая формула Vom Kinde aus — исходя из ребенка. Приверженцев свободного воспитания объединяло отрицание традиций, призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта.

Заметным событием в антитрадиционном воспитании стало зарождение экспериментальной педагогики. Ее представители — А. Лай и Э. Мейман (Германия), А. Бине (Франция), О. Декроли (Бельгия), П. Бове и Э. Клапаред (Швейцария), Э. Торндайк, У. Килпатрик (США) и др. — провели исследования, которые, по убеждению А. Бине, позволили "выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить".

Создатели экспериментальной педагогики, стремясь освободить воспитание от умозрительности, опереться на эмпирию изучения ребенка и его поведения, на основе лабораторных наблюдений выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать особенности детской психологии и физиологии, а также конкретной социологии. Эта тенденция подчеркнута, например, в книге немецкого ученого И. Керчмара "Конец философской педагогики" (1921), где провозглашался "культ факта".

Сходно рассуждал французский педагог П. Лапи (1869—1927), который утверждал, что, если в прошлом педагогика была либо метафизической гипотезой, либо литературным романом, то благодаря использованию достижений психологии она обрела собственный предмет. Психология, по Лапи, дала педагогике знания об индивидуальных качествах личности учащегося, выявив различные типы мышления, способностей и пр. Лапи попытался в педагогических рекомендациях использовать данные психологической науки. Так, исходя из идеи о существовании трех типов восприятия (зрительного, слухового, мускульного), он предложил применять и комбинировать визуальные, слуховые и моторные методы обучения.

Другой представитель экспериментальной педагогики, А. Лай (1862 — 1926), полагал, что лабораторный эксперимент, благодаря которому, в частности, был открыт скачкообразный характер стадий физиологического развития ребенка, дал ценный материал для определения новых путей воспитания. А. Лай исходил из того, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексы, которые надлежит изучать как в лабораторных, так и обычных условиях. Углубленное изучение детской физиологии, сенсорики рассматривалось как главный ориентир воспитания.

А. Лай утверждал, что детские интересы формируются прежде всего на основе спонтанных рефлексов. Соответственно центр воспитательного процесса он смещал в сферу деятельности самого ребенка, которого Лай рассматривал как активную силу социальной и природной среды, ибо его деятельность является реакцией на окружающий мир. Эту деятельность следует организовывать, учитывая особенности, рефлексы, потребности физиологии

и психологии детей. Среди детских рефлексов особое значение придавалось "инстинкту борьбы", наличие которого, как писал А. Лай, помогло человеку стать господином мира. Подобный инстинкт, считал Лай, имеет положительные и отрицательные последствия. Скажем, продиктованные им стремления быть сильным, ловким служат педагогической задаче привести ребенка в состояние гармонии с природой. Дурное в таком инстинкте, в частности жестокость, в процессе воспитания следует глушить.

Концепция А. Лая — важная ступень в познании ребенка и педагогической теории. А. Лай справедливо ставил в зависимость от психолого-биологического фактора результаты воспитания. Однако он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

Из похожих позиций исходил и Альфред Бине (1857 — 1911). Он утверждал, что в процессе воспитания следует прежде всего опираться на врожденные данные. Социальную среду как фактор воспитания Бине рассматривал излишне прямолинейно. Он, в частности, полагал целесообразной жесткую рецептуру наказаний, невысоко оценивал роль педагогического примера.

Экспериментальная педагогика выдвинула теорию врожденной умственной одаренности. Эта теория родилась в Англии (Дж. Адаме, Дж. Адамсон и др.), получила сторонников во Франции (А. Бине, А. Пьерон, Р. Дючиль и др.) и особенно в США. Основным приемом теоретиков врожденной умственной одаренности было интеллектуальное тестирование.

Ряд педагогов выразили сомнение в том, что подобными тестами можно определить врожденную одаренность, и высказались за их применение с существенными оговорками. Так, американский педагог У. Бэгли (1874—1946) был убежден, что интеллектуальные тесты помогают определить только уровень знаний учащихся, но не могут рассматриваться как объективный показатель уровня врожденных и неизменных умственных способностей. Аналогичную точку зрения высказывал французский психолог и педагог А. Валлон (1879—1962). Выражались опасения, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования (Д. Дьюи, Б. Боде — США).

Оптимистические прогнозы экспериментальной педагогики часто не согласовывались с педагогической действительностью. В

известной мере это объяснялось недостаточной корректностью научного обобщения проводимых исследований. Вот что писала в этой связи итальянский педагог Мария Монтессори (1870 — 1952): "Мы полагали, что, таская камни... экспериментирования к искрошившимся стенам старой школы, мы сможем перестроить ее... Но этого мало. Для практического улучшения школы необходимо действительное слияние... теории и практики".

Педагогика прагматизма, или прогрессивизма, получила особое развитие в США. Ее лидер Джон Дьюи (1859—1952) выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка: "Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилом воспитания".

Д. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс и др.) полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики, предлагая сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования — экономических, научных, культурных, этических и пр.

Представители прагматической педагогики рассматривали воспитание как непрерывную реконструкцию личного опыта детей в опоре на врожденные интересы и потребности, Они разработали метод учения посредством делания.

По-своему интерпретировали идеи реформаторства германские педагоги: теоретики педагогики личности (Э. Вебер, Г. Гау-диг, Ф. Гансберг, Г. Шаррельмани др.), воспитания посредством искусства (Э. Зальвюрк, А. Лихтварк и др.). Они рассматривали педагогический процесс как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника, носящее творческий характер, исключающее подавление личности воспитанника и жесткую регламентацию. Идеологи педагогики личности исходили из цели формирования на основе высокоразвитой умственной активности человека, способного преодолеть свою внутреннюю неустойчивость с помощью вечных ценностей, прежде всего религии и гражданственности Э. Зальвюрк и А. Лихтварк видели свою задачу в реализации творческих возможностей детей, в частности, в области искусства, которая рассматривалась как важноечусловие нравственного формирования.

Идеологи функциональной педагогики во Франции и Швейцарии (Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе и др.) настаивали на внимании воспитателя к ребенку, детской игре как эффективному способу воспитания. Они считали необходимым отказаться от ориентации на "среднего ребенка", опираться в воспитании на интересы каждого школьника. Руководствуясь таким подходом, швейцарец Адольф Ферьер (1879—1960) предложил периодизацию развития ребенка и детских интересов — от бессистемных до целенаправленных.

Оппоненты традиционной педагогики выработали развернутые теоретические обоснования формирования целостной личности, выступающей как объект и субъект педагогического процесса. Ими была выдвинута программа гуманного, антиавторитарного воспитания.

Представители реформаторской педагогики сыграли заметную роль в обновлении дидактической теории.

Так, А. Лай выдвинул идею создания школы действия вместо школы учебы, опираясь на тезис о единстве восприятия, его умственной переработки и внешнего выражения, что должно составлять основные элементы обучения. Это положение А. Лай рассматривал прежде всего исходя из природы ребенка, т.е. как "реакции, моментальное приспособление к окружающим условиям".

Альфред Вине, анализируя процесс обучения, исходил из утверждения, что ребенок хорошо усваивает то, что его непосредственно касается. Он изучал физиологические и психологические закономерности развития школьника. Бине выступал против традиции, согласно которой главным средством обучения является слово учителя, считая, что учащийся должен стать активным участником собственного образования. Он предложил обучать в т. н. гомогенных классах, объединяющих учеников со сходными уровнем развития и способностями.

Представители реформаторской педагогики (Г. Кершенштей: нер, Э. Шенкендорф — Германия, Д. Дьюи — США и др.) уделяли особое внимание трудовому обучению и воспитанию. При этом они проявляли разный подход. Так, Георг Кершенштейнер (1854 —1932) видел основную цель трудовых занятий в подготовке к профессиональной деятельности в области физического труда.

Джон Дьюи рассматривал трудовое обучение и воспитание в школе не как профессиональную подготовку, а прежде всего как условие общего развития. Он видел в ручном труде средство "показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их". Для него было важно понимание труда как мотива и метода обучения. По мнению Дьюи, занятия по труду должны стать "центром, вокруг которого группируются научные занятия".

Представители нового воспитания считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, поощрять самостоятельность и активность школьников.

Возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обогащения содержания и активизации учебного процесса, реформаторская педагогика служила важным обоснованием обновления школьного образования в первой половине XX столетия.

Детищем реакционной идеологии оказалась в первой половине века фашистская педагогика. Главным очагом ее была нацистская Германия (Э. Крик, А. Боймлер, Г. Гюнтер и др.). Ее идеологи пытались обосновать расово-биологическую теорию воспитания, имеющую целью утвердить "избранность" и "превосходство" немецкой расы, проповедовали непререкаемый авторитаризм воспитания.

**3. Итоги школьных реформ к середине XX в.**

В течение первой половины XX столетия произошли серьезные изменения в образовательных институтах, прежде всего в общеобразовательной школе. Была проведена перестройка школ первой и второй ступеней, значительные изменения произошли в системе управления учебными заведениями, сроках обязательного обучения, социальном составе и контингенте учащихся, самих частных учебных заведениях. Особенно отчетливо характерные тенденции перестройки мировой школы проявились в ведущих зарубежных странах.

В результате школьных реформ были укреплены основы обязательного бесплатного начального обучения и платного (за исключением США и Франции) государственного среднего образования; сохранена система частного образования; осталась привилегия состоятельных слоев общества на полноценное образование; утвердились две модели управления школой — централизованная и децентрализованная; форсированно развивалось среднее профессионально-техническое образование; была расширена программа начального обучения; появились промежуточные типы школ между начальным и средним образованием; увеличен объем естественнонаучного среднего образования. Эти общие тенденции реформирования школы в отдельных странах получили специфическое выражение.

В США действовала система бесплатного обучения до 16 лет (в ряде штатов до 18 лет). Функционировали две структуры общеобразовательной школы: 8+4 (восьмилетнее начальное и четырехлетнее среднее образование); 6+3+3 (шестилетнее начальное образование, трехлетняя младшая и трехлетняя старшая средние школы). Действовали частные школы, в том числе и элитарные (академии). Местные власти обладали значительной самостоятельностью при определении сроков обучения, разработке учебных программ, планов и пр. Координирующие функции выполняла федеральная Комиссия по школьной политике.

В Англии существовали два типа общеобразовательной школы: начальная и средняя. Школы всех типов, где обучались дети до 11-летнего возраста, именовались начальными. Школы, где обучались подростки с И до 17-летнего возраста, считались средними учебными заведениями. До 14 лет действовала система бесплатного обучения.

К средним учебным заведениям относились грамматическая, современная и центральная школы. Кроме того, сохранялись частные школы, в том числе элитарные публичные. Средние учебные заведения являлись наиболее полноценными общеобразовательными учреждениями. Выпускники грамматических и публичных школ имели доступ в высшие учебные заведения университетского типа. Выпускники современной школы пополняли ряды среднего класса британского общества. Выпускники центральной школы получали образование с уклоном на профессионально-техническую подготовку. Центральное управление просвещением пользовалось влиянием прежде всего в общественных учебных заведениях.

В Германии до начала 30-х гг. существовала система бесплатного начального и платного среднего образования. В рамках этой системы действовал единый четырехлетний первый концентр начального образования — основная школа, обязательная для детей с б до 10 лет. Над нею параллельно возвышались три типа дальнейшего обучения: 1) начальная школа для 10—14-летних; 2) повышенная народная школа для 10—16-летних; 3) средняя школа с девятилетним курсом обучения. Первые два типа вели в профессиональные учебные заведения и были учреждениями начального образования. Средняя школа открывала путь в университет. Насчитывалось три основных варианта средней школы: гимназия, реальное училище и высшее ненецкое училище. Все пятнадцать земель Веймарской Республики обладали значительной автономией в школьном деле. В годы фашистского рейха было учреждено общенациональное министерство образования, что привело к подрыву местной инициативы. Школьная политика приобрела откровенно реакционный характер. Так, был закрыт доступ в средние учебные заведения детям "неарийцев". Созданная при фашизме школьная система рухнула с окончанием второй мировой войны.

Во Франции фактически существовали две структуры начального образования. Первая охватывала большинство детей с 6 до 13 лет (с 1938 г . до 14 лет) и была направлена на общеобразовательную подготовку с практическим уклоном. Обучение в массовой начальной школе было бесплатным. Вторая структура примыкала к средним учебным заведениям, где обучение было платным. Среднее образование обеспечивалось в общественных лицеях, коллежах и частных школах с семилетним курсом обучения с 11-летнего возраста. Средние учебные заведения имели два основных направления: гуманитарное и естественнонаучное, они открывали дорогу в университеты и технические высшие учебные заведения. С 1933 г . обучение в средней школе стало частично бесплатным. Управление образованием осуществлялось строго централизованно. Местные власти занимались внедрением и использованием министерских предписаний.

В Японии становление школьной системы происходило по западным образцам. Была создана унифицированная система общего образования — всеобщая бесплатная шестилетняя начальная школа и четырехлетняя средняя школа. Во время второй мировой войны все средние заведения (мужские, женские, профессиональные) получили равный статус. При управлении школьным делом за образец была взята французская модель.

**4. Попытки модернизации общеобразовательной школы**

Поиск путей реорганизации учебно-воспитательного процесса на Западе в первой половине XX в. был направлен на обновление содержания, форм, методов обучения и воспитания, развитие творческого отношения детей к учебе.

Средоточием такого поиска были экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы). Они явились "полигоном" идей нового воспитания или реформаторской педагогики. Сложилось несколько типов экспериментальных школ: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществлявшие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Начало экспериментов связано с возникновением средних учебно-воспитательных учреждений, которые получили наименование новых школ. На рубеже XIX - XX вв. в Западной Европе их насчитывалось около двадцати пяти.

Были сформулированы специфические условия деятельности новой школы: использование особенностей детской психологии, совместное обучение, трудовая подготовка, свободная деятельность ребенка, отвечающая его интересам и потребностям и т. д.

Первая новая школа для мальчиков была создана Сесилем Редди (1858—1932) в 1889 г . в сельской местности Абботсхолем (Англия). В программе обучения преобладала естественнонаучная подготовка. Ученики ежедневно работали в мастерских. Много времени уделялось спорту, эстетическому воспитанию учащихся. В школе существовало ученическое самоуправление.

В 1893 г . в Англии была открыта Бидэльская новая школа (руководитель Дж. Бэдли). Она имела большое сходство со школой в Абботсхольме. Бэдли первый в Англии приступил к совместному обучению мальчиков и девочек в средней школе. Практиковалось обучение учащихся согласно их способностям.

По примеру Абботсхольма в Англии и континентальной Европе был открыт ряд новых школ. Так, во Франции до начала первой мировой войны возникло пять новых школ. Наиболее известная среди них — Де Рош (открыта в 1898 г . Э. Демоленом (1852 — 1907). Школа располагалась в живописном уголке Нормандии. Быт воспитанников был максимально приближен к семейному. Программа обучения была модернизирована за счет трудового обучения. Было расширено преподавание новых языков и сокращено изучение латыни и древнегреческого. Был увеличен объем естественнонаучного образования. Общая учебная нагрузка была сокращена. Высвободившееся время отводилось на трудовое обучение, занятия искусством и культурный досуг. В Де Рош было организовано детское самоуправление.

Аналогичной была деятельность новой школы в Бьерже (создана в 1912 г . Фариа де Васконселлосом близ Брюсселя).

Сходные с новыми школами учреждения — сельские воспитательные дома возникли в начале XX в. в Германии, Австрии и Швейцарии. Пионером этих школ был немецкий педагог Г. Литц (1868—1919). В воспитательных домах под руководством Литца в Штольце, Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне работа строилась на принципах свободного развития ребенка. В них осуществлялась идея свободной школьной общины — сотрудничества учеников и учителей. 1

Идея свободной школьной общины получила продолжение в других сельских воспитательных домах, в частности в Виккерс-дорфе (открыт в 1906 г . Г. Винекеном (1875—1964).

Сельские воспитательные дома формировали культурного, открытого миру человека. Обучение было призвано дать представление обо всех сферах человеческой деятельности в их взаимосвязи. В сельских воспитательных домах отсутствовали традиционная классно-урочная система, стабильный учебный план, нравственность воспитывали посредством изучения искусства.

В 20 —30-х гг. XX в. на Западе возникли новые очаги экспериментальной работы в сфере среднего образования. Образец такой работы — новая школа в Саммерхилле (Англия) (создана А. Нейлом). Лозунгом школы была "абсолютная свобода" учащихся. Детям позволялось пропускать занятия, выбирать различные факультативы. Формирование общественной личности было основной задачей школы в Саммерхилле. Для этого внедрялись различные формы воспитания: доверительные беседы учителя с учеником, школьное самоуправление.

Во многом придерживалась взглядов А. Нейла созданная в 1925 г . школа в Дартингтон-Холле (Англия).

В 20 —30-х гг. XX в. в Западной Европе и США возникают новые типы экспериментальных школ среднего образования. Так, в Веймарской Республике к таким школам относились Школа свободной умственной работы Г. Гаудига (Лейпциг), школа имени Лихтварка в Гамбурге, школа Р. Штайнера и др.

В женской школе Г. Гаудига (1860—1923) обучение должно было познакомить с мировой культурой. По желанию учениц в план включались новые темы, одни уроки могли быть заменены другими. Воспитательные задачи решались путем организации единого "переживания" и "общественной жизни" (игры, праздники, вечерние беседы и пр.).

В созданной в 1920 г . школе им. Лихтварка поощрялась детская самодеятельность в виде работы по элективным учебным курсам. Главное место было отведено эстетическому воспитанию. Ученики совершенствовались в рисовании и музыке при оформлении праздников и спектаклей. Преподавание истории культуры должно было развивать личность.

В школе в Валедорф-Астории (Штутгарт), организованной в 1919 г . Р. Штайнером, главным направлением деятельности стал поиск форм эмоционально-эстетического воспитания и образования. Работа школы строилась на персональном подходе и индивидуальных требованиях к ученикам. В нравственном воспитании на первый план ставилось пробуждение воображения и фантазии как противоядия от детской ожесточенности. При освоении учебного материала шли по спирали — от ближайшего окружения человека к познанию астрономии и космоса. Школа жила на началах самоуправления. Ключевыми показателями методов обучения являлись преподавание по "ритмам" и "циклам" детской жизни. Предполагалось, например, что у детей колебание между восприятием и осуществлением происходит каждый час, что надлежит учитывать при подаче и освоении учебного материала.

Оригинальный тип экспериментального среднего учебного заведения был создан в 1920 г . Е. Паркхест в г. Дальтоне — Дальтон-план (США). Суть Дальтон-плана состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты). Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся.

Интенсивный поиск шел в Западной Европе и США на базе экспериментальных начальных школ.

Так, в Англии одним из наиболее известных экспериментальных учебных заведений начального образования стала открытая Б. Расселом (род. в 1872 г .) в 1927 году школа в Бикон-Хилле. Программа школы была куда насыщенней, нежели в обычных начальных классах. Большое значение придавалось самоуправлению учащихся. Каждый ученик должен был сделать что-то полезное для школьного сообщества.

В Германии в первые годы XX в. получили распространение экспериментальные школы по типу "трудовой": в Мюнхене (по проекту Г. Кершенштейнера), Дортмунде, Аугсбурге, Лейпциге, Гамбурге и др.

Мюнхенские школы обеспечивали предпрофессиональную подготовку и общественное положение, которое позволяла занять та или иная профессия. В школах Дортмунда и Аугсбурга первостепенным считалась не профессиональная подготовка, а самоценность труда как элемента культуры практической и нравственной значимости. В школе Лейпцига как главная задача рассматривалась забота о том, что нужно ребенку сегодня, а не завтра. Это было существенным отличием в сравнении со школами Мюнхена. Трудовое обучение здесь было нацелено на умственное развитие ребенка. В школах Гамбурга трудом считалась любая активность детей в процессе обучения.

В Веймарской Республике новые формы начального обучения получили развитие в ряде школ: под руководством П. Петер-сена при Иенском университете, под руководством Г. Шаррель-мана в Бремене, под руководством Г. Швенцера в Дрездене и др.

В эксперименте П. Петерсена (Иена-план) вместо класса применялось обучение в небольших группах; члены групп были равны в решении вопросов школьного распорядка, они оказывали друг другу помощь; практиковались ответы группой и самооценка учеников. Школа работала в тесном контакте с родителями, которые принимали участие в учебно-воспитательном процессе.

Учебный процесс школы Г. Шаррелемана (1871 — 1940) был построен с ориентацией на проверку теории переживания. Учебный материал отбирался с учетом прежде всего интересов самих детей. Для того чтобы вызвать эффект "переживания", использовались разнообразные формы эстетического воспитания.

Заметную известность приобрело созданное в 1907 г . О. Дек-роли в Брюсселе экспериментальное учебное заведение — Школа для жизни (Эрмитаж). В начальных классах Эрмитажа основой обучения явились т. н. центры интересов. Центры интересов группировали учебный материал в соответствии с детскими потребностями. Ими были определены потребности в питании, защите от непогоды, опасностей, в солидарности, отдыхе и самосовершенствовании. Учебный материал черпали из окружавшей ребенка среды — природы, школьной жизни, семьи, общества.

Европейскую славу приобрела созданная в 1935 г . в г. Пи-ульи (Франция) начальная школа под руководством Селесте-на Френе (1896—1966). Им была разработана педагогическая технология (техника Френе), которая предусматривала оригинальные формы воспитания и обучения. Она состояла из ряда различных по функциям элементов: школьной типографии, школьного самоуправления, "свободных текстов" (детские сочинения), карточек для персональной работы, особой библиотеки учебных пособий и пр.

На протяжении первой половины XX в. нарастали масштабы эксперимента в начальном образовании в США. На рубеже XIX — XX вв. в США был создан ряд экспериментальных учебно-воспитательных учреждений начального образования: лабораторная школа в Чикаго (руководитель Д. Дьюи, 1896 г .), органическая школа (основательница М. Джонсон, 1907 г .), игровая школа (руководитель К. Пратт, 1913 г .), детская школа (руководитель М. Наумберг, 1915 г .) и др.

В лабораторной школе учились дети с 4 —5-летнего до 14 — 15-летнего возраста. Курс обучения был поделен на двухгодичные стадии. Ученики распределялись по группам соответственно этим стадиям. Для общения детей разного возраста была отведена внеклассная деятельность. Занятия вели учителя-предметники. В программе обучения по сравнению с традиционной было увеличено время на изучение истории и географии; много внимания уделялось различным видам трудовой деятельности детей. Объем преподавания чтения и письма был сокращен.

В органической школе начинали обучать чтению лишь с 8 — 9 лет, поскольку предполагалось, что лишь к этому сроку у ребенка созревает естественное желание обратиться к книге. Преподавание арифметики велось таким образом, чтобы дети получили нужные сведения в играх и повседневной деятельности. Младшеклассники могли свободно передвигаться во время урока по классной комнате, "исследуя" различные предметы и явления. Занятия были всегда коллективными.

В игровой школе обучение основывалось на использовании игры. Для школьников устраивались экскурсии, чтобы они набирались жизненного опыта (в магазины, мастерские, на стройки и пр.). После экскурсии они "воссоздавали" то, что наблюдали (например, сооружали дом из кубиков).

В 20 —30-х гг. XX в. в США появились новые экспериментальные начальные школы: под руководством Е. Коллингса, К. Уошборна, А. Флекснера и др.

В школе Е. Коллингса был осуществлен метод проектов американского педагога У. Килпатрика. Учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

В городе Винетке начальные школы под началом К. Уошборна провели эксперимент (Винетка-план), суть которого состояла в следующем. Программа обучения была поделена на две части: основную (чтение, письмо, арифметика, начала естествознайия и граждановедения) и творчески развивающую (литература, искусство, труд, спорт). При освоении основной программы работа была организована персонально для каждого учащегося. По всем ее разделам были составлены самоучители, по которым ученики занимались самостоятельно и по собственному временному графику. Учитель исполнял роль контролера.

В начальных классах школы под руководством А. Флекснера (Нью-Йорк) основным объектом эксперимента стала программа обучения. Кроме базовых традиционных дисциплин, в программу были включены начала естествознания, эстетики, граждановедения и трудовое обучение. Учебный материал при этом группировался в виде т. н. комплексов труда. Например, занятия по эстетике включали изучение англо-американской литературы, иностранных языков, уроки музыки, живописи, скульптуры. Вместо подробного учебного плана учителя использовали планы, многие из пунктов которых они формулировали сами. В школе практиковалось детское самоуправление.

Работа экспериментальных школ привела к созданию организаций для обобщения и распространения их опыта: Всемирной Ассоциации новых школ, Бюро педагогических экспериментов (США), Кооператива светского образования (последователи С. Френе) и др.

Возникнув в сфере частного образования, экспериментальные школы затем появились и в государственной школьной системе. Стали возникать комплексы "научный центр — экспериментальная школа": Иенский университет — школа Петерсе-на (Германия), Педагогический институт — базовые школы (Франция), Институт им. Руссо — школа Дю Май (Швейцария), Колумбийский университет — школа им. Линкольна (США) и др.

Опыт экспериментальных учебных заведений даже в лучших образцах далеко не всегда становился достоянием обычной школы. Тем не менее в определенной степени он повлиял на развитие воспитания и образования. Так, при реформе средней школы во Франции в 1902 г . был учтен опыт реорганизации учебных программ в Де Рош. В 1936 г . в Бельгии были приняты новые программы начального образования, в которых упоминалось о методе центров интересов школы Эрмитаж. В школах Запада был использован также метод проектов. На результаты экспериментальных школ опирались сторонники демократизации образования, увидев в их опыте подтверждение возможности приобретения всеми учащимися полноценной подготовки. В целом, однако, влияние передового опыта на школьное образование и воспитание оставалось слабым.

**Список литературы**

Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века.

М., 1994. Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. Гл. 4 — 5. М ., 1972. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. Гл. 1, разд. 2. Гл. 4, разд. 1—2. М., 1993. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность. Гл. III . М., 1992. Джуринский А. Н. Школа Франции XX столетия. Гл. 1 — 2. М .,

1989. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX — начале XX вв.: Сб. научи, тр. М.,1980. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917 — 1939).

М., 1982. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. II , гл. VIII - IX. М .,1989.

Френе С. Нравственное и гражданское воспитание // Избр. пед. соч. / Пер. с франц. М., 1990.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Разд. VI . М., 1981. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. Гл. 1. М ., 1989.