

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Учебное пособие

Под редакцией доктора педагогических наук,
профессора Е. Ю. Рогачевой

*Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки
педагогических кадров в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений, обучающихся
по направлению 050100 «Педагогическое образование»*



Владимир 2015

УДК 37.013
ББК 74.63
С75

Авторский коллектив:

Е. Ю. Рогачева – д-р пед. наук, проф. (предисловие, пп. 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.2, 1.3, 1.4; 2.1, 2.4.2, 2.5, 2.6.1, 2.7.1, заключение, словарь понятий, тест итогового контроля и вопросы к зачету); С. В. Сирко, Т. Рубцова (п. 1.1.1); М. В. Цветкова – канд. пед. наук, доцент (п. 1.1.3); Д. Е. Чекушова (п. 1.1.5); Н. В. Мамина – канд. пед. наук. (пп. 1.1.6; 2.1.3, 2.4.1); В. В. Гужова (п. 2.2.1); К. А. Алейникова (пп. 1.1.6, 2.2.2); Е. А. Гулягина (пп. 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3); П. К. Карякина (п. 2.3.4); Н. И. Сердюкова (п. 2.6); О. А. Морохова – канд. пед. наук, доцент (п. 2.7.2); С. П. Фокина – канд. пед. наук (п. 2.7.3); И. В. Ирхина – д-р пед. наук, О. А. Беседина – канд. пед. наук, Е. В. Князькова (п. 2.7.4).

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Академии социального управления (г. Москва)
Г. Б. Корнетов

Доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Е. А. Плеханов

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Сравнительное образование : учеб. пособие / Е. Ю. Рогачева [и др.] ;
С75 под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. Ю. Рогачевой ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и
Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 488 с. – ISBN 978-5-
9984-0591-4.

Книга состоит из двух частей. В первой части представлены материалы по педагогической компаративистике, касающиеся историко-педагогического наследия выдающихся европейских и американских реформаторов школьного дела и подготовки учителя конца XIX в. середины XX в. Пособие содержит также материалы, посвященные вальдорфской школе, основанной на антропософии Рудольфа Штайнера, педагогике французского реформатора Селестена Френе и методике Марии Монтессори. Во вторую часть включены результаты сравнительных исследований, связанных со становлением систем образования в разных странах мира, а также реформой систем высшего образования в рамках многоуровневой системы подготовки, развитием системы дистанционного обучения. Феномен частной школы, гимназического образования, проблемы поликультурного образования и обучения детей с особыми потребностями также стали предметом осмысления авторского коллектива. Сведения, касающиеся специфики подготовки юристов в высшей школе США, дают представление об интерактивных формах и методах обучения в данной системе. В пособие включены словарь понятий, тест для итогового контроля и вопросы к зачету.

Пособие адресуется магистрантам педагогических и гуманитарных специальностей по направлению высших учебных заведений, а также может представлять интерес для преподавателей педагогических дисциплин, студентов и аспирантов педагогических специальностей, научно-педагогических работников.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС 3-го поколения.

Ил. 7. Табл. 3.

УДК 37.013
ББК 74.63

ISBN 978-5-9984-0591-4

© ВлГУ, 2015

ВВЕДЕНИЕ

Необходимость осмысления сложных процессов, происходящих в педагогической науке и образовании в условиях быстро меняющегося поликультурного социума, становления новых парадигм в теории образования побуждает обратиться к созданию учебных пособий для высшей школы, стимулирующих развитие рефлексивной культуры магистрантов. В учебном пособии в сопоставительном плане анализируются актуальные проблемы образования в различных странах мира. Будущие магистры должны научиться познавать (овладеть умениями понимания происходящего в мире), действовать (производить необходимые изменения), жить в обществе (участвовать во всех видах человеческой деятельности, сотрудничать с другими).

Материалы пособия опираются на результаты работы Лаборатории сравнительных исследований Педагогического института ВлГУ под руководством доктора педагогических наук, профессора Е. Ю. Рогачевой. Возможность поработать в архивах Лейденского университета как обладателю гранта Научного общества Нидерландов (1993 г.), Чикагского и Южно-Иллинойского университетов США, гранта Корпорации Карнеги (2003 г.), Питсбургского университета штата Канзас (2006 г.) позволила представить в учебном пособии оригинальный материал, расширить границы отечественной источниковой базы. Проанализированы редкие архивные документы Джона Дьюи, содержащиеся в Центре изучения Дьюи в Карбондейле.

Издание полностью соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения. Изучение материалов пособия предполагает такие виды самостоятельной работы, как чтение рекомендуемой научно-методической литературы и разделов пособия; конспектирование текста; работу со словарями и справочниками; использование компьютерной техники и Интернета.

В книгу включены такие вопросы, как педагогика прогрессивного воспитания в США, опыт альтернативных школ, материалы срав-

нительного исследования образования в разных странах. Феномен академической школы на примере гимназического образования, а также частного школьного сектора включены в данное издание. Анализ опыта и перспектив многоуровневой системы подготовки в контексте Болонского процесса позволит магистрантам раскрыть общее и особенное в организации высшей школы разных стран, выявить положительные и отрицательные моменты глобализации. Проблемы риторического образования в США, организация дистанционного обучения в зарубежных странах входят в тематику учебного пособия.

Поддержание образования на достаточно высоком уровне – важная предпосылка общественного прогресса. Среди важных тенденций мировой педагогики и школы – демократизация школьных систем; диверсификация и дифференциация образования; гуманистическая направленность воспитания. Думается, что для России сегодня очень важно сохранить то ценное, что было достигнуто на протяжении развития отечественной системы образования. Погружаясь в сравнительное поле, магистранты смогут выделить особенности отечественной системы образования, осознать, что школа – это феномен культуры. В результате этого будущие магистры продвинувшись в освоении методологии сравнительно-педагогического исследования, будут знать основные идеи, концепции и теории в мировой педагогике; понимать вклад реформаторов школьного дела в развитие школы, ориентированной на ребёнка, а также особенности современного этапа развития образования в мире. Они сумеют в дальнейшем критически оценивать идеи и практику развития образования в России и за рубежом, учитывать социальный, культурный, национальный контексты обучения и воспитания.

Надеемся, что содержащиеся в пособии вопросы и задания будут стимулировать исследовательский поиск наших читателей.

Часть 1. РЕФОРМАТОРЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КОНЕЦ XIX – СЕРЕДИНА XX В.)

1.1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ АМЕРИКАНСКОГО ПРОГРЕССИВИЗМА

1.1.1. Фрэнсис У. Паркер – «отец» американского прогрессивизма

Период конца XIX – начала XX вв. в развитии американской педагогической мысли по праву называют «реформаторским», так как именно на этом этапе происходит коренной пересмотр «философии образования», обнаруживается несостоятельность существующей традиционной педагогики, совершается коренная ломка старых понятий и представлений, идет перестройка системы педагогических идей и методов. Кардинальные изменения происходят и в подготовке учителя.



**Фрэнсис Паркер
(1837 – 1902)**

Социально-экономические, политические и культурные условия развития США на рубеже XIX – XX вв., а также бурное развитие науки, особенно психологии, стали основными факторами, способствовавшими формированию нового «педагогического мировоззрения» США – прагматизма.

В период перехода от этапа «свободного капитализма» к капитализму империалистическому (70 – 80-е гг. XIX в.) Америка стала рассматриваться как наиболее характерное воплощение буржуазной цивилизации. Культура больших городов, индустрия, интенсивное развитие техники и науки в США – всё предъявляло совершенно новые, более высокие требования к народному образованию. От человека требовались умения применения знаний в быстро изменяющихся условиях. Сама жизнь нуждалась в новом типе личности – самостоятельно мыслящей, способной работать творчески. Возникла необходимость в новых формах знаний, а их нельзя было извлечь, основыва-

ясь на старых педагогических основаниях. В книге «Народное образование и демократия» Н. К. Крупская отмечала: «Когда промышленность стала предъявлять повышенный спрос на политехнически образованного, инициативного, интеллигентного рабочего, когда стали приниматься меры к расширению технического образования рабочих, повсюду натолкнулись на печальные результаты школы учебы». «Школа учебы», где всё было приспособлено «для слушания» и совершенно не отводилось времени и места труду, где господствовал догматический подход к обучению, где процесс учения осуществлялся в форме механического воспроизведения заученного учеником материала, явно не удовлетворяла растущим потребностям эпохи, ориентировавшейся на самостоятельно мыслящую личность.

Критикуя традиционную схему образования, лидер прагматизма Джон Дьюи справедливо называл ее однобокой и узкой, так как обучение в ней было проникнуто всецело средневековым пониманием науки, оно стремилось удовлетворить лишь интеллектуальные запросы человеческой природы, стремление учиться, накапливать сведения, но совершенно не удовлетворяло стремлений к активной работе, к творчеству. Для того чтобы школа стала для ученика «обителью», где он будет учиться, не отрываясь от жизни», а не оставаться «уголком, где ребенок продолжал бы учить свои сухие уроки, имеющие отдаленное отношение к тому, что может понадобиться ему в будущем на жизненном пути», прогрессивные педагоги считали, что необходимо было вводить в нее различные формы активной работы, преподавать такие учебные предметы, которые смогли бы развить инициативу, активность, самостоятельность, интерес. Она должна была стать школой труда.

В конце XIX в. в США резко возросла практическая направленность всей американской школы. Это нашло отражение прежде всего в тенденции к соединению обучения с производительным трудом, что было следствием развития промышленности. С начала 90-х гг. XIX в. ручной труд постепенно становился одним из важнейших общеобразовательных предметов американской школы. Но он рассматривался представителями реформаторской педагогики не только как средство, необходимое для профессиональной подготовки, но и как важное средство умственного и нравственного воспитания.

В конце XIX в. в США прагматизм начинает выступать не просто концепцией, а популярным «жизневоззрением», оправданием и

пропагандой того, что именуется «американским образом жизни». Мобильность американской общественной жизни, ориентация Америки на будущее, а не на прошлое, «битва на передовой» за выживание с использованием всех знаний и умений в борьбе с новыми и жесткими условиями жизни бросали вызов традиционной американской философии и педагогике. Практический идеализм (Idealism of Service) казался многим педагогам более эффективной философией, чем традиционный идеализм, в котором игнорировалось понятие «практической полезности». Дух практицизма, характерный для прагматизма, как нельзя лучше соответствовал и новым требованиям времени, и традиционному стремлению американской школы к практичности, которая в конце XIX столетия получает принципиально новое обоснование и качественно иное содержательное наполнение.

Подчеркивая грандиозность задач, стоящих перед образовательной системой США в конце XIX в., отечественный исследователь Б. Б. Комаровский писал, что американская педагогика должна была содействовать выработке нового типа человека, необходимого в условиях быстро развивающейся индустрии Америки. Этот человек должен был обладать достаточной энергией, технической подготовкой, творческими задатками. Такого человека могла сформировать только новая школа с новыми программами, с новым типом учителя и новыми методами работы.

Педагогика прагматизма становится основой для построения новой школы. В новой концепции образования, предложенной прагматистами, менялась система отношений между обществом, личностью и образованием, взгляд на природу ребенка, социальная структура обучения, учебный план, методы обучения.

Авторитарному воздействию противопоставлялся процесс саморазвития личности; жесткой дисциплине – свободная внутренняя активность; обучению исключительно по книгам – обучение через индивидуальный жизненно важный «опыт»; приобретению отдельных умений и навыков путем механического заучивания – овладение ими в ходе выполнения личностно-значимой деятельности; подготовка к будущей жизни – организация активной жизнедеятельности в настоящем, максимальное использование возможностей текущего момента; статическим целям образования – изменяющиеся в зависимости от социальных условий динамические цели.

Ключевыми фигурами по реконструкции образования становятся Ф. Паркер и Дж. Дьюи.

В последней трети XIX в. в США имя **Фрэнсиса Уэйленда Паркера (Francis Wayland Parker)** было широко известно и популярно, в стране он считался одним из наиболее влиятельнейших педагогов. Джон Дьюи, испытавший сильное влияние идей Паркера, называл его «отцом прогрессивного воспитания». Эти слова американского философа и педагога, лидера прагматистской педагогики ёмко отражают вклад Ф. У. Паркера в педагогику. Более того, Дьюи доверил своих собственных детей этому педагогу, отдав их в школу Паркера. Но, несмотря на это, прогрессивные начинания Ф. Паркера, как и других влиятельных американских педагогов, долгое время были забыты в отечественной историко-педагогической литературе. Американские учёные А. Зильверсмит, Л. Кремин, безусловно, включают Паркера в контекст прогрессивного воспитания в США, но лишь фрагментарно. **Краткая биография Паркера** позволяет лучше осмыслить его педагогическую платформу.

Практически всю жизнь Ф. У. Паркер посвятил педагогике. Цель воспитания для него – счастье человека. Вся педагогическая деятельность и теоретические идеи Паркера основывались на его любви к божественной душе ребёнка, на необходимости раскрыть божественные дары, которыми обладает каждый ребёнок.

Фрэнсис Уэйленд Паркер родился 9 октября 1837 г. в деревушке недалеко от Бедфорда, штат Нью-Хэмпшир. В этом же году выдающийся сторонник социального равенства Эндрю Джексон стал Президентом республики, а Горас Манн занял пост Секретаря в государственном Министерстве просвещения в Массачусетсе. Не удивительно, что мальчику, родившемуся «под такими звёздами», было суждено в будущем отождествлять демократию для всех людей с образованием для всех людей. Депрессия и паника этих же лет прочили ребёнку нелёгкую жизнь. В роду Фрэнка Паркера (так его звали в детстве) со стороны родителей также было немало интересных личностей.

Милле и Роберт Паркер поженились 29 октября 1829 г. Роберт Паркер был краснодеревщиком. Наполовину глухой, он никогда не был особенно удачливым, в отличие от своего отца Уильяма Паркера, который умер, оставив сыну приличное наследство. Милле Паркер тоже была не из бедной семьи, но к рождению сына Фрэнка финансо-

вые дела в семье обстояли не самым лучшим образом. В памяти Фрэнка отец навсегда остался болезненным и бедным человеком. Бабушка Фрэнка, Нэбби Паркер, чье состояние значительно уменьшилось с годами, предпочитала одаривать внука историями о семи поколениях Паркеров, начиная с капитана Джеймса Паркера, который приплыл в Америку из Англии два столетия тому назад. Она знала о Паркерах всё. К тому же, она сама была урождённая Паркер. Её отец, капитан Джон Паркер, был дядей её будущего мужа. В ряду предков Нэбби Паркер особо выделяла Джона Коттона, чей катехизм для детей «Духовное Молоко для Американских Малышей, полученное из Груды Двух Заветов для Насыщения Душ» учил тому, что дети от природы порочны. Что бы сказала Нэбби Паркер, если бы она знала, что её маленький внук возглавит революцию, направленную против искусственных ограничений и непосильных задач в обучении детей.

Что касается матери Фрэнка, то до своего замужества ей пришлось не только помогать в обучении своих братьев и сестер, но и поработать учительницей, преподавая «по-своему». От неё Фрэнк унаследовал кровь Гарвардского библиотекаря Джона Рэнда, современника Дж. Адамса и Дж. Хэнкока, а также дух индейского борца полковника Джона Гоффе. Полковник Гоффе был предком судьи Уильяма Гоффе, который приговорил к смерти Чарльза I, а затем после Реставрации бежал в Америку. Биографы полагают, что от Уильяма Гоффе Фрэнсис Паркер унаследовал неприятие тирании.

Несмотря на все трудности в семье, воспитанием Фрэнка старались постоянно заниматься. Он научился читать до того, как пошел в школу, и мог хорошо декламировать стихи. Он считался лучшим чтецом в округе. По признанию Ф. Паркера, он не помнит дня, когда он не хотел бы стать учителем, и навсегда запомнил первый день в школе, куда он отправился в сопровождении двух сестер, сжимая в руках учебник. Публичная школа в Бедфорде существовала с 1753 г., когда город проголосовал за содержание школы. Согласно пуританской традиции считалось, что образование, по крайней мере, изучение Библии, необходимо для собственного спасения. Религиозное образование Фрэнсиса Паркера было простым: «упорная работа, ответственность и набожность – настоящая, здоровая, честная набожность». Для него образование всегда будет делом спасения не только религиозного, но и социального.

В школе Паркер приобрёл «учителя – друга». Это был искалеченный, ворчливый и разочарованный человек, но, несомненно, хороший учёный. Он занял важное место в жизни юного Фрэнсиса. В 1844 г. умирает Роберт Паркер, и к этой потере прибавляется и потеря учителя, которого вместе со многими учениками переводят в академию в связи с переполненностью школы. Фрэнк «выплакал» у матери перевод в академию. Его учитель был готов поручиться за способного мальчика, но судьба распорядилась иначе. Все родственники решили, что лучше всего отдать мальчика помощником на ферму. Мать Фрэнсиса ничем не могла ему помочь, так как отец оставил одни долги, и восьмилетнего мальчика отправили на ферму, где он должен был оставаться до достижения 21 г.

Жизнь на ферме была несладкой, Фрэнк очень скучал по школе. Иногда зимой ему удавалось по несколько недель посещать ближайшую школу, но школа была такой плохой, что он удивлялся, как он чему-то вообще там научился. Фрэнк очень нуждался в любви и понимании, но нигде не находил их, в том числе и в школе, где учитель встречал его словами: «Проходи, маленький грешник, я научу тебя, как вести себя».

Шли годы. Из своего окошка на чердаке, выходящего в сад, Фрэнк наблюдал, как меняются времена года, как красиво цветёт сад. Однажды он перенес свои впечатления на бумагу и показал сочинение миссис Мур, возглавлявшей школу. Едва взглянув на каракули на коричневой бумаге, она объявила, что если бы она не могла писать лучше, она бы и вовсе не бралась за это. Её слова произвели огромное впечатление на ученика. С тех пор ничто не могло заставить его сочинить что-то, кроме того времени, когда он пошел в академию, а свою неспособность писать сочинения он связывал с инцидентом с миссис Мур.

И всё-таки ферма была хорошей школой. Позже Паркер считал, что годы на ферме были лучшей подготовкой к карьере учителя. Он полагал, что нет места более благоприятного для начального образования, чем ферма. Здесь ребёнок начинает отвечать за что-то и приобретать хорошие рабочие навыки, начинает познавать зависимость от законов природы. Паркер обнаружил, что на ферме слово «учиться» относится не только к книгам. Он изучал географию, наблюдая за холмами, долинами и ручьями на ферме, топографию – по аккуратно

разделённым полям, пастбищам и полосам леса, геологию и минералогию – по почве, на которой он работал. Он наблюдал эффект солнечного света, сквозняка, дренажа и удобрения. Он изучал ботанику при помощи мотыги и голых рук, узнавая названия и характеристики каждого сорняка и растения. Он изучал зоологию, помогая кормить и чистить животных. Он изучал метеорологию, узнавая о знаках изменения погоды. Более того, ферма учила его оставаться наедине с собой, учила наблюдать и делать выводы.

Да, ферма была хорошей школой, ему не хватало только общения вне дома. Фрэнку было уже 13, он знал, что существуют вещи, о которых можно узнать только в школе, и был намерен получить среднее образование. Он нарушил договор с фермой и отправился в ближайшую академию, куда были зачислены одна из его сестёр и кузина.

Три года решительный молодой подросток Фрэнсис Паркер зарабатывал (для того, чтобы учиться) тем, что пилил дрова и красил по заказу. Летом он работал на ферме. Паркер отчаянно нуждался в деньгах, чтобы закончить последний семестр, но ему так и не удалось это сделать. Зимой Ф. Паркеру поступило предложение поработать в школе на Корсер Хилл. Так, в 16 лет он стал учителем. Многие из его учеников в этой школе были старше своего учителя, и он полагал, что ему удалось справиться только благодаря любви и симпатии учеников. В это время его единственным даром была способность ладить с учениками. Что касается преподавания, он просто следовал той методике, по которой учили и его.

Но уже к 20 годам Фрэнсис Паркер стал настолько успешным учителем, что его пригласили сначала в школу в Хинсдейле, а затем директором в более крупную школу в Кэрроллтоне, Иллинойс. Его инстинкт и понимание детей помогли ему превратить школу в такое место встречи детей, куда дети стремились. Незнакомый с теорией или какой-либо системой, он добился убедительных результатов благодаря воздействию своей личности. Спустя короткое время Ф. Паркер завоевал доверие всего города и был избран председателем местной учительской организации.

В 1861 г. началась Гражданская война. Несмотря на мольбы сестёр не участвовать в военных действиях, так как он был единственный сын и единственная надежда, в сентябре 1861 г. Паркер записался добровольцем в четвёртый Нью-Хэмпширский полк. Он говорил,

что отправился на войну ради сохранения демократического идеала. Ему пришлось сражаться за этот идеал всю свою жизнь. Он увидел ужасы войны во всех формах и всё время размышлял о том, как можно спасти человечество от такого варварства. Он пришел к выводу, что единственный способ заключается в обучении детей в школе в духе настоящей свободы. На войне Паркер понял, что всё зависит от школ и твёрдо решил продолжать работу на поприще образования.

Когда его спросили, что в своём образовании он ценит больше всего, Фрэнсис Паркер назвал пять лет на ферме и четыре года в армии. Армия научила его самоконтролю, но, возможно, ещё большим приобретением будущего школьного реформатора стало умение управлять другими. Он научился командовать людьми и бороться с несправедливостью. На войне Паркер дослужился до звания полковника Армии Объединенных Штатов. Для его и последующих поколений это звание много значило. Это звание имело тогда больше веса, чем академическая степень и помогло открыть ему многие двери. Это было звание борца, и Паркер оставался борцом всю свою жизнь.

После войны Паркер возобновил преподавание. Многие его товарищи по оружию не понимали его желания вернуться к работе, которая считалась лишь временной для мужчины.

В 1865 – 1871 гг. Ф. У. Паркер был директором школ в Манчестере (Нью-Хэмпшир) и Дейтоне (Огайо). В школе города Дейтон всё внимание в то время было направлено на начальные классы. Паркер давно не работал с детьми начальных классов, и, когда учителя обратились к нему за помощью, он пообещал, что займётся этим вопросом. Вскоре он был очень удивлён тем, что учителя сами не изучают свою профессию. Его так же удивило отсутствие детских книг, и он начал сотрудничать с библиотечной ассоциацией. В школьную программу при Ф. Паркере была введена гимнастика и стали применяться меры по отказу от жёсткой дисциплины. Он не верил в наказание и награду, считал, что страх получить наказание делают человека слабым, а награду рассматривал как взятку. Он так же унаследовал и поддержал систему группового и совместного обучения для мальчиков и девочек.

В 1869 г. в г. Дейтон были открыты нормальная школа и учительский институт. Курс обучения должен был составить один год. Часть времени планировалось посвящать теории преподавания, а

остальное время – практике. Обучение было бесплатным для «всех квалифицированных лиц женского пола от шестнадцати и выше», если они были жителями Дейтона и согласны были преподавать в течение двух лет в местных школах. Благодаря усилиям Ф. Паркера институт выпустил несколько хороших учителей. Видимо поэтому, когда он уезжал из Дейтона, его называли «отцом нашей нормальной школы».

Нельзя обойти вниманием ещё один эпизод деятельности полковника Паркера в Дейтоне. Учителям в то время приходилось сдавать экзамены для подтверждения своей квалификации. В самом этом факте нет ничего особенного, но экзамены, которые им приходилось сдавать, были формальными и жесткими, это отчасти способствовало тому, что в класс приходили жесткие и формальные учителя. В марте 1872 г. полковник Паркер отказался сдавать экзамены. Неизвестно к чему бы это привело, если бы за него не заступились. Этот эпизод хорошо иллюстрирует бесстрашную позицию полковника Паркера по отношению к тому, что он считал правильным. Биографы отмечали взрывной характер Паркера. Любой, кто ему противостоял, не мог избежать открытой борьбы. Однако все подчеркивали, что с детьми он был неизменно добр и каждый день сердечно приветствовал их у дверей школы. Говорили, что он знал каждого ученика по имени. Отказавшись сдавать экзамен сам, Паркер отменил такого рода тесты и для своих учеников. Он также отказался от карточек, где отмечались посещаемость, поведение и количество выученных стихотворений.

Несмотря на все инциденты с администрацией, нормальная школа под управлением Паркера продолжала получать похвалы от прессы, учащихся и учителей. Посетителей особенно привлекал «детский сад», который назывался «философской игровой комнатой». По словам газеты «Herald» от 27 июня 1871 г., он был основан на «знаменитой немецкой системе, которая была американизирована».

Говоря о деятельности полковника Паркера в Дейтоне, нужно отметить и его религиозную деятельность. В феврале 1870 г. группа прихожан, включая Ф. Паркера, обратилась к пасторам евангелистских церквей в Дейтоне с просьбой созвать собрание для создания Ассоциации молодых христиан. Заинтересованность Паркера в такой организации проявилась ещё в Манчестере. Поколение, которое отрывалось от своих корней и меняло ферму на город, особенно нужда-

лось в руководстве. Ассоциация идеально подходила для того, чтобы соединить моральное воспитание с образованием. Вся образовательная философия Паркера была направлена на создание такого вида религии, где школа находилась в центре почитания и спасения. Он подходил к изучению Библии так, как он подходил к изучению любого текста. На одной из лекций он выбрал Евангелие от Марка, главу 10. Сначала он прочитал главу классу, затем, попросив закрыть Библию, он спросил каждого, что он запомнил. Он спрашивал о географическом положении Иерихона и Иерусалима. Он спрашивал о цели путешествия Иисуса. Он спрашивал о слепом Вартимисе; он хотел знать, могут ли ученики сравнить слепого с грешниками, ослеплёнными своими грехами. Эта лекция раскрывала его методологию извлечения идей, мыслей у учеников.

В этой же главе от Марка Иисус сказал: «Пустите детей приходить ко мне, не запрещайте им ...». Возможно, в этих словах полковник Паркер находил вдохновение и для себя.

В 1872 г., когда город уже начал принимать реформы Паркера, он стал подумывать о том, чтобы покинуть Дейтон. Скорее всего, это было вызвано тем, что он решил продолжить свое образование. Он всегда мечтал посещать колледж, но сначала помешала Гражданская война, а затем семейные обстоятельства. Паркер был всегда чувствителен к насмешкам учителей и директоров по поводу своего незаконченного образования. Фактически они обвиняли его в том, что он был «невежественным человеком». Френсис Паркер решил поехать в Германию, чтобы найти подтверждение своим теориям. Ему предстоял долгий путь, но он верил, что проживёт достаточно долго, «чтобы увидеть свои теории признанными во всём мире».

В Берлинском университете не осталось свидетельств о том, какие именно курсы выбрал Ф. У. Паркер. Известно лишь, что он выбрал не то, за что присуждают степень. Когда ему было указано на это, полковник Паркер ответил, что, может быть, его выбор не приведёт к получению степени, но «приведёт к детям Америки». Паркер, несомненно, изучал географию Мюллера, историю Ранке, физику Гельмгольца, а также психологию и историю, педагогику и философию. Его особенно привлекал Фридрих Хармс, один из последних профессоров-гегельянцев в Берлине в те дни. Хотя у Ф. Паркера был «совершенно не гегельянский тип мышления», что-то было в Миро-

вом Духе Гегеля, что проходило сквозь веру Паркера в то, что Бог вырабатывает характер человека в школе.

Историю Ф. Паркер также рассматривал как борьбу двух идеалов. Один идеал – управление многими небольшим количеством людей. Антитеза – общество, управляющее собой. Конфликт между двумя идеалами был для Паркера и конфликтом в образовании – между образованием «ограничения» и образованием «свободы». Образование «ограничения» заставляло людей полагать, что они образованы, но на самом деле они неспособны были задавать вопросы или думать свободно. Такое образование явилось результатом «количественного» метода обучения. Колледжи устанавливали стандарт, требующий большого количества выученного материала. Образование «свободы» достигалось тем, что Паркер называл методом «качества», основанного на собственных усилиях и собственных выводах. Уроки с демонстрацией наглядных пособий, собственные «открытия», эксперимент, свобода думать – всё это техники метода «качества». Именно этот тип обучения развивал, как полагал Паркер, «волнующий дух». Полковник Паркер заимствовал у Гегеля концепцию того, что вечное – это качество, равно как рост и изменение.

Во время учёбы в Германии Паркер обнаружил, что благодаря Гербарту и его ученикам к педагогике относятся как к науке. На занятиях в университете семинары проходили не стандартно. Студенты были активнее учителей. Немцы пробовали такие методы развития активности и в элементарных школах, где чувствовалось влияние Песталоцци и Фребеля. Паркер соглашался, что немцы превосходили Америку в качественном преподавании, но не в системе. Именно Америка разработала систему «общей школы», которая явилась зародышем демократии, как подчёркивал Паркер. В Германии существовало обязательное массовое образование, но у низших классов были свои школы. И хотя в университет попадали студенты из разных классов, Паркер обнаружил, что «классовое» чувство оставалось довольно-таки сильным. Ему было удивительно, что в Германии осуществлялось раздельное обучение, и он всегда говорил, что свободное обучение возможно только при совместном обучении.

Пребывание полковника Паркера за рубежом не ограничилось Германией. Он посетил школы Швейцарии, Франции, Италии и Гол-

ландии. Познакомившись со всеми педагогическими теориями, Паркер вернулся домой.

Пока Ф. Паркер находился в Германии, в фокус общественного внимания попали школы г. **Квинси (Массачусетс)**. В то время они служили иллюстрацией неэффективности образования, о чём и было доложено школьному комитету в 1872 г. В докладе указывалось, что американские школы превратились в «механистические образовательные машины», в школах применялись полувоенные методы поддержания дисциплины, дети рассматривались как «сырой материал», а всё знание сводилось к накоплению фактов, правил и определений. В этом же году школьный комитет возглавил Чарльз Ф. Адамс-младший. Находившийся под влиянием идей Гораса Мана, он появился в комитете с реформаторскими идеями. Проводя инспекцию школ в 1874 г., Чарльз Адамс наблюдал огромную разницу между «низшим» и «высшим» типом обучения ребёнка в Квинси. «Низший» тип относился к местным школам, которые посещали дети пролетариата, заселявшие долину у подножия холма, на котором располагался город Квинси. Их детям было трудно дотянуться до традиционного образования «высшего» класса. Между правящим высшим сословием и новым классом началась борьба за место председателя в школьном совете. Это была борьба между старой механистической моделью и надеждой на что-то лучшее. По иронии судьбы, именно правящее сословие предлагало образовательные инновации. Оппозиция полагала, что для реформы достаточно только сменить состав комитета. Была объявлена вакансия на должность суперинтенданта, и по выражению Ч. Адамса, в «суперинтендантском море» на удочку попался «кит», а именно, полковник Ф. Паркер.

20 апреля 1875 г. состоялась встреча Ф. Паркера со школьным комитетом г. Квинси. Полковнику поручили заняться проблемами экзаменов и улучшением школ. Однако ему было рекомендовано не слишком торопиться. Комитет говорил о «постепенном реформировании», о том, что реорганизация потребует времени.

Паркер отвечал за семь школ, которые включали в себя начальные, средние и грамматические классы, а также высшую школу. Он быстро обнаружил, что все высшие школы нуждаются в общем и систематическом плане работы. Ф. Паркера ужасало, что дети приходили в школу, и всё их природное любопытство и активность пропадали

из-за «скучного монотонного сидения на жестких скамьях». Даже парты, как заметил Паркер в своём первом докладе, «были сделаны таким образом, чтобы мучить малышей». Неудивительно, что дети не испытывали особой любви к школе.

Фрэнсис Паркер заявил, что его должность суперинтенданта заключается в том, чтобы быть учителем учителей. Он призывал учиться друг у друга, посещать занятия, организовывать совместные встречи. Паркер понемногу преподавал в каждом классе, но не потому, что хотел выступить моделью учителя, а потому, что «хотел научиться учить». Все отмечали удивительный феномен: когда полковник Паркер преподавал в начальных классах, он сам становился ребёнком, не становясь при этом инфантильным и глупым; переходя затем из класса в класс, он «рос» вместе со всеми. Фрэнсис Паркер обладал удивительным талантом находить взаимопонимание с классом буквально через пять минут.

В одной из школ Квинси Паркер организовывал традиционные собрания в конце каждой рабочей недели. На этих встречах он устраивал демонстрационные лекции и уроки для учителей. На первой же такой лекции он поразил аудиторию шквалом вопросов: «Что такое образование?», «Почему оно необходимо?», «Как нужно начинать обучение? Почему?», «Какие заметки, относящиеся к вопросу образования, вы сделали на этой неделе? Проиллюстрируйте!», «Вы растёте как учитель?». В дальнейшем он стал снабжать учителей книгами по теории преподавания. «Увидеть, сказать, использовать» – эти слова он часто записывал на доске. «Вдохните жизнь в ваше знание, – подчёркивал Паркер, – сделайте его органически целым». Раздав книги для подготовки к следующей встрече, Паркер затем спрашивал учителей о прочитанном. По воспоминаниям одного из директоров школ, он быстро понял, чего хотел добиться полковник Паркер, особенно после заданий по Эразмусу, Коменскому, Монтеню, Фребелю и Песталоцци. Паркер искал общности в школах без унифицирования школы. Он давал учителям полную свободу в процессе построения «кооперативной системы преподавания, основанной на простых, прочных и естественных научных образовательных принципах». Этот молодой директор видел, что учителя не столько имитировали Паркера, сколько впитывали его дух, «впитывали его идеи о правде, становясь его учениками».

Новый суперинтендант повёл борьбу с формализмом в обучении, пересмотрел содержание образования и методику преподавания отдельных предметов, поставил перед школой задачу сделать ребёнка центром педагогического процесса и так представить и связать предметы в учебном плане, чтобы их смысл и содержание стали ещё более понятны ребёнку. «Если вы хотите узнать мой секрет, – писал он, – то это огромное желание увидеть, как растёт и развивается человеческое существо, ... как растут разум и душа».

Школьный комитет понял намерения Ф. Паркера, одобрил и принял его план работы на следующий год. В следующем году для самых маленьких были введены методики детских садов. Особое внимание уделялось песням и играм, детям была дана свобода передвижения, уроки были сокращены, чтобы избежать утомляемости. Паркер говорил, что первые годы детей в школе фиксируют весь будущий курс обучения. Первые годы учёбы должны превратить школу в «приятный, весёлый дом».

В процессе обучения чтению, Паркер ввёл «словесный метод». Суть метода заключалась в том, что дети учили целое слово, а не его «бессмысленные» части. Правила грамматики заменялись различными упражнениями, написанием букв и короткими сочинениями. Обучение письму строилось на том, что учащиеся описывали ту деятельность, которая была реальна и значима для них. Ребёнок должен писать о том, что ему интересно, и использовать свой собственный словарный запас, т.е. обучение письму должно опираться на опыт ребёнка. Процесс обучения письму должен доставлять удовольствие, дети не должны бояться сделать ошибку. Но Паркер не отказывался совсем от грамматики, он полагал, что основательно грамматикой следует заниматься, когда будут приобретены основные навыки в говорении и письме. Чтению планировалось обучать при изучении содержательных предметов. Целью Паркера было развить мышление, а чтение, он считал, и есть мышление. Детей учили читать, писать и думать одновременно. Их учили «разговаривать» при помощи ручки так, как они учились говорить при помощи языка.

При обучении арифметике учителя стали придерживаться того принципа, что дети лучше запомнят правила, если решаемые ими проблемы подтолкнут их к поиску правил и обобщений.

Любимым предметом полковника Фрэнсиса Паркера была география. Он настаивал на прогулках по окрестностям и утверждал, что

прекрасные пейзажи и виды Квинси содержат в миниатюре все формы земли и воды, существующие на планете.

Не все дети одинаково откликались на новшества. По свидетельству Паркера, в школах существовал большой процент так называемых «тупых учеников». Это было связано с тем, что некоторые ученики развивались гораздо медленнее, другие были ограничены природой и унаследовали от родителей нарушения умственной деятельности. При старой системе образования дети ощущали свою неполноценность, их бранили и загоняли в «безнадёжную тупость». Паркер полагал, что при новой системе, построенной на признании индивидуальной природы ученика, произойдёт прогресс в развитии таких детей. Доброта и домашняя атмосфера в классе помогут раскрыться и застенчивым ребятам.

Акцент на индивидуальном подходе к детям отразился и на введении новой дисциплины в школе. Фрэнсис Паркер настаивал на том, чтобы школа стала «миниатюрной моделью демократии» с самоконтролем и самоуправлением.

Паркер требовал, чтобы «солнечный свет» проник в классы. Он не мог, конечно, переделать классы, в которых почти всегда были маленькие окошки, поэтому с солнечным светом он сравнивал «здоровое, нормальное, мягкое, но решительное управление и разумное количество заданий». Часто его попытки расширить учебный план (ввести, например, уроки шитья) подвергались нападкам, но, находясь под политической защитой всесильных Адамсов, Паркер мог относительно свободно разрабатывать свои теории. На праздновании столетия американской независимости в Квинси, Паркер отметил, что никогда ещё интерес к образованию не был таким глубоким, как в первый год нового столетия независимости.

Паркер не преувеличивал. Не только в Квинси, но и в Бостоне обсуждалось, что такое «метод Квинси»? «Полковник Паркер человек с причудами или гений?», «Возможно ли, чтобы наши дети играли в образование?». Квинси стал местом паломничества, сюда приезжали со всей страны. Всех интересовал вопрос: является Квинси детской Меккой или Вавилоном. Одна из посетительниц как-то пожаловалась, что в школе слишком шумно, на что ей ответили: «Конечно, мадам, это же мастерская, а не похороны».

В истории педагогики то, что происходило в Квинси, так и осталось под названием «метод Квинси» («*Quincy Method*»), хотя сам

Паркер указывал, что нет никакого метода, есть только дух учебы и система постоянного изменения.

Френсис Паркер подчеркивал, что он просто пытается применить непреложные принципы преподавания. Методы, вытекающие из этих принципов, можно найти в развитии любого ребёнка, они применяются везде, кроме школы. Деятельность Ф. У. Паркера принесла ему известность не только на родине, но и за её пределами. Этот метод был официально признан успешным, когда в 1879 г., в ответ на критику прогрессивных методов было проведено государственное тестирование. По результатам тестирования ученики округа Квинси набрали больше баллов, чем ученики других школ в Массачусетсе.

Свои идеи Паркер развивал в дальнейшей работе в качестве инспектора школ **округа Кук в Чикаго** (1880 – 1883) и пребывая на посту директора начальной нормальной школы этого округа (1883 – 1889). При школе имелись библиотека, типография, где печатались учебные материалы, ученические мастерские, практиковались экскурсии на фабрики и заводы. Паркер ввёл также полевые и садовые работы на опытном сельскохозяйственном участке. Менялись также форма и методика преподавания отдельных дисциплин. Например, математика сопровождалась лабораторными работами и ручным трудом (вязание, плетение, гончарное и переплётное дело, кулинария). Географию учащиеся начинали изучать с элементарных сведений о ближайшей окружающей среде, совершали экскурсии в соседние города и сельскую местность. При изучении родного языка основной упор делался на развитие речи и произношение учеников, а не на механическое заучивание грамматических правил. Орфография, чтение, чистописание изучались в процессе придумывания и печатания детьми рассказов в «Листках для чтения». Паркер считал, что письму следует обучать, когда появляется желание выразить мысль, процесс должен быть естественным и связан с аутентичной и значимой деятельностью ребёнка. Музыка и драма, гигиена и физическое воспитание рассматривались как средство самовыражения детей. Не отрицая значения истории и литературы и считая эти предметы могущественными средствами воспитания, Паркер считал, что в их преподавании в большой степени сказываются всевозможные предрассудки и догматизм. Паркер хотел привнести в образование свежую струю и повысить его качество. Он критиковал тех, для кого главным было количество, и кто

пытался впихнуть огромный объём знаний в головы своих учеников. Паркер был противником механического запоминания. «Что хорошего в изучении без понимания? <...>». «Правильный ответ недостаточен, если ребёнок не понимает, что он означает». Паркер выделил семь показателей качественного обучения:

- 1) наблюдение за характером, умственной деятельностью и самовыражением каждого ученика;
- 2) учёба как средство личного, умственного и нравственного роста;
- 3) непрерывный учебный процесс;
- 4) использование самых разнообразных средств для развития ученика;
- 5) изучаемые предметы находят немедленный отклик у ребёнка;
- 6) исключение из процесса обучения соревнования, соперничества и амбиций;
- 7) сущность качественного образования – это любовь.

Для полковника Паркера хороший учитель – это тот, в ком «доминирует любовь к детям, выражающаяся в огромном желании им помочь». Кроме того, хороший учитель должен постоянно изучать свой предмет. Нужно отметить, что важную роль в деятельности Паркера занимала работа с учителями на ежегодных конференциях.

Как и многие американские педагоги, Паркер высоко оценивал роль школы в современном ему обществе. Он полагал, что социальные отношения школьного сообщества идеальны для того, чтобы ученики стали хорошими гражданами, особенно в общей школе, которая является «зародышем демократии».

В этот период своей деятельности Паркер опубликовал пять книг по вопросам образования, включая «Беседы о преподавании» (1883), «Практикующий учитель» (1884), «Курс арифметики» (1884), «Беседы о педагогике. Обзор теории концентрации» (1884), «Как преподавать географию» (1885).

Издание «Беседы о педагогике. Обзор теории концентрации» вызвало большой резонанс в образовательной среде. Фрэнсис Паркер полагал, что он открыл и проверил на практике новую систему образования и изложил принципы этой системы в теории концентрации. Это была, пожалуй, первая книга по теории педагогики американского автора; она была настолько популярна, что переиздавалась не-

сколько раз. В 1886 г. Дартмутский колледж присудил Ф. У. Паркеру степень магистра.

В 1889 г. Паркер стал директором Чикагского педагогического института, представлявшего собой экспериментальный педагогический центр. В 1901 г. центр вошел в педагогический факультет Чикагского университета и лабораторную школу при университете. В этом же году в Линкольн-Парке при поддержке и финансовой помощи Аниты МакКормик Блейн была открыта школа Фрэнсиса У. Паркера. Первоначально школа насчитывала 180 учеников. По аналогии с ней в 1912 г. такая же школа была открыта в Сан-Диего. Обе школы существуют и сегодня. Свою миссию современная школа Паркера в Чикаго видит в том, чтобы «воспитать в своих учениках такие черты характера, которые помогут им быть вдумчивыми, изобретательными и активными гражданами демократического общества», «создать школу, в которой учителя и ученики работают вместе, где царит атмосфера доверия и уважения, где ответственность, сотрудничество и интеллектуальное любопытство развиваются тогда, когда ученики чувствуют и знают, что их ценят учителя и одноклассники, и это побуждает их стремиться дальше, за пределы уже достигнутого». Обучение в школе длится 12 лет и делится на младшую, среднюю и старшую школы. Вот как заявляет о себе, например, младшая школа: «Мы полагаем, что в школе полковника Ф. У. Паркера предоставляются все условия для интеллектуального, эмоционального и физического роста детей. Школа воплощает в себе идеалы прогрессивного обучения: учение через делание и совместную работу. Ребёнок учится получать удовольствие от собственных открытий, учится чувству личной ответственности и работе в группе».

При переходе в среднюю школу дети умеют читать и мыслить критически, пользоваться компьютером в учебных целях, проводить исследования и завершать долгосрочные проекты. Любопытно в связи с поставленными задачами школы прочитать своеобразный отчёт об учебном годе одной из учениц 3-го класса: «В начале года мы изучали, как жили люди в Вудленде. У нас был особый день, когда мы надевали костюмы и всё делали так, как эти люди. Мы учились стрелять из лука, делали ожерелье из зерна и ловушки для плохих снов.

После этого мы изучали коренных американцев, их культуру и религию. Мы прочитали много книг и разного другого о них. Мы узнали об их племенах. Были племена Кикапу и Потаватоми.

Затем мы начали изучать пионеров. У нас было два особых дня. Первый назывался День Пионера. Мы одевались как пионеры, делали кукол из сушеных яблок и готовили ту еду, которую ели они. Мы учились ткать и всё такое. На следующий день был День Школы. Мы не пользовались бумагой, т.к. её почти не было в те дни и пили воду не из фонтана, а кружками из бадьи.

А затем мы узнали о Форте Диаборн. Мы изучали его глазами людей, которые там жили. Читали письма, написанные в Форте, и у нас было чувство, как будто мы знали этих людей. Мы также читали старую газету и воспроизводили битву при Форте Диаборн... Было здорово!» Как видим, преподаватели школы с энтузиазмом продолжают претворять в жизнь идеи Ф. Паркера.

В 1995 г. в Массачусетсе в честь большого вклада Паркера в область прогрессивного образования также была открыта школа Ф. У. Паркера. Школа стремится устанавливать ясные и простые цели в отношении тех интеллектуальных навыков и умений, которыми должен овладеть каждый ученик школы; уменьшать нагрузку учителей и учеников; делать обучение и учебный план индивидуальными; создавать атмосферу доверия и уважения к школе, классу, ученикам и родителям; ставить работу ученика в центр учебного процесса; воплощать демократические принципы. Здесь создана особая философия – философия учителя как инструктора и наставника. Все учителя школы должны хорошо знать каждого школьника. Каждое письменное задание и устная презентация готовятся в тесном контакте с преподавателем. Результат работы комментируется и сравнивается со стандартом для данного класса. Если работа не отвечает стандарту, она оценивается как «незаконченная», «соответствует стандарту в небольшой степени» или «начинает соответствовать стандарту». В этом случае ожидается, что ученик будет переделывать работу до тех пор, пока не будет виден прогресс. Если работа выполнена хорошо, она оценивается как «соответствующая стандарту» или как «превосходящая стандарт». Что касается изучения предметов, упор делается на изучение «вглубь, а не вширь». Вы не найдёте в учебном плане, например, курса «История США». Преподаватели гуманитарного цикла выбирают несколько тем для обсуждения (Иммиграция в XIX веке, Вьетнамская война и т.д.) и затем, используя средства ряда дисциплин (искусства, истории, литературы), глубоко исследуют эти темы.

Учителя школы Ф. Паркера каждое лето в течение трёх недель работают над учебным планом и уникальной программой школы.

Школа Ф. У. Паркера в Массачусетсе является также региональным центром учителей. Преподаватели школы оказывают профессиональную помощь учителям из других школ, дают мастер-классы и принимают участие в конференциях.

Неудивительно, что и начальная школа в Квинси носит имя Паркера. В школе учатся 303 школьника, начиная с детского сада и до пятого класса. Как заявляет директор школы, цель начального образования – привить детям любовь к учёбе, обучить каждого ребёнка тем навыкам, которые помогут ему учиться. Каждый ребёнок должен знать, как учиться. Кроме того, школьники начинают узнавать о том, что от них ожидают общество и правительство. Но, что самое важное, детям предоставляется возможность узнавать о себе и познавать себя. Каждый ребёнок приходит в школу со своими уникальными талантами и способностями. Преподаватели школы бережно и осмысленно создают условия, в которых проявляются способности каждого и которые помогают овладеть программой учебного плана. Что касается внеклассной деятельности, всех третьеклассников учат понимать музыку, всех школьников четвёртого и пятого классов приглашают учиться на музыкальном инструменте, а также присоединиться к школьному и городскому оркестру. Все пятиклассники поют в хоре. Стоит упомянуть интересный проект, в котором участвует школа, это проект «Мудрость», он учит ответственному поведению и гражданственности.

Возможно, количество теоретических работ Ф. У. Паркера не так велико, однако его педагогические находки заставили многих его современников обратиться к созданию школы нового типа, в центре которой стояли ребёнок, его труд, творчество и активная гражданская позиция учителя и учащихся. Для многих стало также очевидно, что реформа образования невозможна без реформы подготовки учителя.

Система педагогического образования во второй половине XIX в. представляла довольно пёструю картину. Вплоть до 80-х г. XIX в. учителей готовили нормальные школы трёх типов – государственные (*state normal schools*), городские (*city training schools*) и частные (*private normal schools*). В нормальных школах всех трёх типов преобладал академический вариант программы.

Программы профессиональной подготовки учителя в рамках педагогических отделений были крайне дифференцированными. Профессиональные курсы, предлагаемые в университетах к началу XX в., можно было классифицировать по четырем основным направлениям: 1) философские; 2) исторические; 3) курсы по организации и руководству; 4) курсы по частной методике. Дж. Дьюи критиковал традиционную систему подготовки учителя, он хотел преодолеть догматический склад учителя и формировать рефлексивную культуру педагога, в то время как традиционная система подготовки учителя выпускала учителя-предметника. Время требовало не только непревзойденного мастера своего дела, прекрасно владеющего педагогическими и психологическими знаниями, но и личности, пронизанной глубоким стремлением к общественному прогрессу. Дж. Дьюи, а также другие педагоги-прогрессивисты (Ч. Эллиот, Д. Рассел) выступали за создание независимой педагогической университетской школы.

Период конца XIX в. вплоть до начала 30-х гг. XX в. стал свидетелем появления государственных педагогических колледжей и педагогических университетских отделений, которые сыграли важную роль в распространении идей прагматического направления профессиональной подготовки учителя. Школа полковника Паркера (the Cook County Normal School) привлекла к началу XX в. внимание Дж. Дьюи. Он читал там расширенный университетский курс по психологии в рамках разработанной Паркером программы по подготовке учителей. Программа была составлена в логике практико-ориентированного подхода, включала даже опытную исследовательскую практику («field work»). Для Дьюи, который разрабатывал в своей экспериментальной школе при Чикагском университете теорию единства знания и делания, опыт Паркера был очень важным. Он считал, что образование в школе должно основываться на идее о том, что знание является побочным продуктом деятельности. Именно этим объясняется интерес Дьюи к школе Паркера. Не случайно позднее Дьюи внимательно изучал «метод проектов» своего ученика У. Килпатрика, конструктивно критиковал его за недостаток внимания к роли учителя в проектной методике. Д. Дьюи всегда ратовал за соединение логики учителя с психологией учеников как в проектной деятельности, так и на занятиях по предмету. То, что изучалось, должно было быть полезным, значимость была встроена в саму систему. Школа предстала как

активная жизнедеятельность в настоящем, а не только как подготовка к будущему. После смерти Ф. Паркера в 1902 г., ухода Дьюи в 1904 г. из Чикагского университета и отъезда его в Педагогический колледж Колумбийского университета в Нью-Йорке инновационные поиски по совершенствованию подготовки учителя Дьюи продолжил вместе со своим учеником У. Килпатриком и ученицей Паркера П. Смит-Хилл. Разрабатывались проблемы создания школы как сообщества исследователей, уделялось внимание регулярной педагогической рефлексии, идее интеграции, проектной работе, отрабатывались формы проведения летних школ для практикующих учителей и др. Это, безусловно, положительно изменило систему подготовки учителя. К основным изменениям можно отнести следующее:

1. Расширение учебных планов за счет введения большого числа элективных курсов; появление множества дифференцированных программ.

2. Центром подготовки учителя становится практическая школа, учебные заведения применяют «лабораторный подход» Дж. Дьюи «учение посредством делания» («learning by doing»).

3. Важным элементом профессиональной подготовки учителя является обучение студентов внеклассной деятельности (extra-curriculum education). Настоятельно звучит мысль о том, что учителя должны стать активными членами общества, иметь свой критический взгляд на события, происходящие в мире и стране. Только тогда они смогут компетентно воспитывать молодое поколение. Такие курсы, как «современная цивилизация», «современные проблемы», «история цивилизации», «социальная экономическая организация», «понимание искусства», «понимание музыки» и т.д., значительно расширили профессиональный кругозор учителя.

4. В системе профессиональной подготовки учителя появляется множество психолого-педагогических курсов. В основу подбора профессиональных дисциплин был положен принцип интереса, а также индивидуальный подход к обучению. Педагогический колледж при Колумбийском университете, где плодотворно разворачивалась деятельность Д. Дьюи, становится образцом реформистской философии и практики. Под рубрикой «теория и практика обучения» насчитывалось 23 курса по общей дидактике и методике главных предметов начальной и средней школы.

Основанный в 1888 г. как один из факультетов Колумбийского университета Педагогический колледж к началу XX в. становится педагогическим учебным заведением самого высокого профессионального уровня, всемирно известным центром педагогики с авторитетнейшими «светилами» науки. Достаточно назвать Поля Монро – известного энциклопедиста истории педагогики, чьи исследования открыли путь истории образования США; Эдварда Торндайка, экспериментальная работа которого доминировала не только в области педагогической психологии, но и в других сферах; Джона Дьюи и Уильяма Килпатрика, сумевших значительно продвинуться в области разработки теории и практики проблемного обучения; Фрэнка МакМэри, разработавшего новый подход к учебному плану и преподаванию на основе функциональной психологии, П. Смит-Хилл – ученицу Ф. Паркера, Дж. Дьюи и С. Холла, развернувших борьбу против формализма в системе дошкольного воспитания. Эти люди обеспечили образование целому поколению студентов, которые позднее заняли ключевые позиции не только в США, но и во многих странах мира.

Безусловно, не все установки Дж. Дьюи и Ф. Паркера, касающиеся подготовки учителя нового типа, были реализованы в системе американского педагогического образования. И всё же многие подходы Дж. Дьюи, Ф. Паркера, а также их учеников Э. Паркхерст, У. Килпатрика и П. Смит-Хилл сохраняют актуальность и в наши дни, их идеи анализируются и интерпретируются применительно к задачам школы XXI в.

Вопросы и задания

1. Подготовьте сообщение о состоянии школьного образования в США во второй половине XIX в.
2. Каковы были предпосылки для создания «новой школы» в США?
3. Дайте определение понятию «прагматизм», прокомментируйте его.
4. Назовите основные периоды жизни Фрэнсиса Паркера и кратко охарактеризуйте их.
5. Опишите «метод Квинси», какие основные положения лежат в основании этого метода? Идеи каких выдающихся педагогов нашли отражение в методе Квинси?

6. Согласны ли вы с показателями качественного образования Ф. Паркера? Обоснуйте свой ответ.

7. Какие современные школы, носящие имя Ф. У. Паркера, вы знаете? Что их объединяет?

8. Какой вклад внесли Д. Дьюи и Ф. У. Паркер в улучшение подготовки учителей?

9. Ознакомьтесь с главой из книги Ф. У. Паркера «Беседы о педагогике. Обзор теории концентрации», приведенной ниже

10. Как вы думаете, какие инновационные идеи Ф. Паркера могут быть взяты на вооружение современными российскими школами?

Ф. У. Паркер

КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ТЕОРИИ КОНЦЕНТРАЦИИ

Целью моих предыдущих лекций было представить теорию концентрации как рабочую гипотезу для её дальнейшего изучения. Сейчас я собираюсь изложить основные пункты теории и обсудить некоторые из многочисленных трудностей на пути её применения (рис. 1).



Рис. 1. Схема Ф. Паркера, иллюстрирующая теорию концентрации

Первое: ребёнок сам определяет, какие предметы и какие методы будут использованы:

а) на ребёнка влияет и поэтому определяет начальные шаги всего обучения окружающая среда;

б) личность ребёнка также определяет действие внешних энергий и реакцию на эти действия посредством внешних выражений. Спонтанная деятельность ребёнка является безопасным и надёжным руководством по нахождению и созданию условий обучения;

в) исследование инстинктов, интуиции и спонтанности является научным средством установления методов, при помощи которых ребёнок развивается умственно, нравственно и физически. Законы человека точно фиксируют условия и методы образования;

г) применение необходимых условий при помощи совершенных методов означает продвижение человеческого существа наикратчайшим путём и с наименьшим сопротивлением вперёд к свободе, цели человеческого прогресса. Несовершенные методы затрудняют и вызывают отклонение от продвижения. Наивысшая форма сбережения усилий в образовании, следовательно, заключается в применении методов, строго соответствующих законам развития.

Второе: учебные предметы, содержание которых составляет окружение ребёнка и которые изучаются в процессе развития ребёнка, классифицируются следующим образом:

а) география, геология и минералогия – науки о неорганических веществах;

б) физика и химия изучают законы движения и изменения неорганических веществ;

в) ботаника, зоология, антропология, этнология и история – науки об органических веществах и жизни;

г) физиология является физикой и химией живых организмов.

В природе нет классификации. Классификация центральных предметов, как и все другие классификации, есть необходимое средство обучения, экономия умственной деятельности. Центральные предметы сами по себе являются органическим, неделимым, взаимозависимым единством. Связь одного предмета с другим или со всеми предметами такая же тесная, как и связь части какого-либо предмета с целым предметом. Дерево, например, также тесно связано с метеорологией, географией, физикой и химией, как лист с веткой или стволом.

Ребёнок контактирует со всеми этими предметами в своём окружении и инстинктивно начинает свои исследования в каждом из них. Доктрина концентрации предлагает изучение предметов по такому же пути, но до тех пор, пока не наступает такой период умственного развития, когда специализация предметов вырастает из богатой подпочвы познания связи всех предметов. Прямое изучение центральных предметов путём наблюдения, исследования, воображения и собственных выводов предоставляет неисчерпаемые средства для процесса обучения.

Третье: всё познание внешнего мира зависит от действия Эго, называемого суждением; все акты суждения или выводов зависят от

органов чувств, элементарных идей, индивидуальных концепций. Органы чувств помогают интерпретировать внешнюю энергию, выражающуюся в материи. Всё образование состоит в исследовании изменений, привносимых энергией и действующих через материю, органическую или неорганическую. Качество энергии, создающей и дифференцирующей качество материи по отношению ко времени, пространству и движению, демонстрирует закон; поэтому всё образование – есть изучение закона, по которому энергия воздействует и сама подвергается воздействию. Форма является наивысшим проявлением энергии. Установление у ребёнка связей с формой есть фундамент всех знаний, продукт фундаментального интеллектуального ощущения – прикосновения. Становится понятным, что не может быть знаний или интерпретации знаний без соответствующего знания или интерпретации формы. Изучение формы – есть необходимый базис для познания всех центральных предметов. Наблюдение считается умственным процессом прямого изучения центральных предметов. Результаты органов чувств, соответствующие внешним формам, реформируются воображением. Наукой о форме, находящейся под воздействием воображения, является геометрия. Геометрия – это наука о вообразаемых формах, которые находятся вне досягаемости ощущений, которые существуют за пределами ощущений. Воображение же, однако, зависит от органов чувств. Форма – элементарная наука о геометрии; форма и геометрия имеют дело с поверхностными ограничениями предметов в пространстве. Отсюда следует, что они служат интегральными факторами всего обучения, обязательными для всего процесса познания.

Четвёртое: форма – поверхностное ограничение предметов и тел в пространстве. Размер – точное ограничение предметов и тел в пространстве. Следовательно, знание формы и размера – это основа всех приблизительно адекватных концепций, соответствующих предметам и телам. Через суждение мозг производит замер посредством линии, области, поверхности и объёма. Число представляет собой особый вид суждения, посредством которого приобретает точное знание о размере. Вес, а его особую форму движения мы называем гравитацией, является ещё одним существенным свойством предмета. Плотность или компактность частиц или атомов тесно связана с весом и размером. Знание веса и плотности приобретает при помощи счё-

та. Само собой разумеется, что численные отношения объектов и вещей друг с другом являются продуктами одного и того же вида суждения.

Доктрина концентрации предполагает, что развитие такого вида суждения, как счёт, можно считать важным для получения знаний о внешнем мире; а также то, что этому виду суждения можно весьма быстро научиться, измеряя и взвешивая предметы, а также при помощи других упражнений, присущих прямому изучению центральных предметов.

Пятое: внимание – это жизненно важный процесс, вызванный действием внешних атрибутов на мозг и сознание. Законы и правила, которые управляют вниманием являются сами по себе естественным методом. Преподавание можно назвать предоставлением условий, усиливающих внимание. Самый экономичный способ развития внимания – изучение центральных предметов. Наблюдение, слушание и чтение – виды внимания. Наблюдение имеет дело с концентрацией действия внешних характеристик на сознание. Слушание и чтение являются процессами мышления, возникающими при воздействии на сознание устной и письменной речи. Они становятся обучающими процессами, когда предметы мышления необходимы для немедленной ментальной операции и когда акты внимания интенсивны.

Шестое: наблюдение с экспериментом и исследованием можно отнести к элементарному, предварительному изучению центральных предметов. Эти предметы предоставляют бесчисленные возможности для эффективного действия этого вида внимания. Продукты наблюдения создают психический фундамент для всех эффективных актов воображения. Целью наблюдения и воображения является вывод, необходимый элемент рассуждения.

Седьмое: устный язык, которым ребёнок овладевает после поступления в школу, обогащается и развивается с развитием силы мысли. Правило концентрации гласит, что устный язык должен подчиняться немедленным потребностям сознания.

Восьмое: чтение – это мышление, вызванное действием на сознание письменного или печатного слова, оформленного в предложении. Процесс чтения подобен изучению текста, последний, однако, более интенсивный и в высшей степени образовательный. Согласно представленной здесь теории умение читать и изучать текст приобре-

тается при изучении центральных предметов. Слова и идиомы должны от начала и до конца ассоциироваться с заложенной в текст мыслью. Другими словами, чтение или изучение текста не должны применяться иначе, кроме как для лучшего усвоения преподаваемых дисциплин. Тексты должны представлять собой лучшие образцы литературы.

При использовании трёх видов внимания – наблюдения, слушания и чтения – необходимо твёрдо придерживаться инстинктивного единства действия.

Девятое: все формы выражения – жест, голос, музыка, речь, моделирование, рисование (карандашом и красками) и письмо должны непрерывно использоваться все восемь лет как эффективное средство усиления внутренне присущих и образовательных сознательных действий. Теория гласит, что каждая форма выражения имеет свою особую и обязательную функцию в образовании, своё особое влияние. Овладение всеми формами выражения мысли происходит под воздействием внутренне присущего, т.е. качественного ментального действия. Единство действия должно быть сохранено везде.

Наилучшее физическое развитие тела как инструмента мысли и выражения достигается постоянным естественным упражнением тела в передаче мысли при использовании всех форм.

Десятое: музыка культивирует те эмоции, которые определяют мотив и тренируют волю. Ритм, основа мелодии и гармонии, является мощным инструментом, который помогает приобрести изящные, гибкие движения и, таким образом, становится всё более и более совершенным инструментом души.

Одиннадцатое: пантомима развивает мускульную координацию, и тело начинает более искусно выражать свою волю. Пантомима способствует здоровью, развивает грацию; она, как голос и речь, выступает немедленной реакцией на мысль; это универсальное средство выражения мысли и имеет прямое органическое отношение к письму и общим формам выражения. Ритм, который представляет собой последовательные движения под музыку частей тела во времени, объединяет жест, танец и музыку. Существует естественная связь между словесным языком и языком знаков (жестами, придуманными для общения между глухонемыми); это отношение становится более очевидным, когда мы примем во внимание тот факт, что глухой человек может читать по губам с такой же лёгкостью, как он читает и по руке.

Двенадцатое: общие формы выражения имеют сильное реагирующее внимание на все виды внимания – наблюдение, слушание и чтение. Они также являются наиболее эффективными средствами развития воображения, жеста, музыки, речи и письма.

Тринадцатое: речь и письмо могут наиболее полно проявить всю сознательную деятельность. Я представил аргумент, чтобы доказать, что всеми формами речи и письма можно овладеть в процессе эволюции и разнообразного выражения мысли; что все определения и правила грамматики могут быть освоены в процессе развития мысли при помощи речи и письма.

Четырнадцатое: всеми формами проявления мысли можно овладеть посредством немедленного импульса внутренне присущей мысли. Это, в свою очередь, может означать, что каждый акт выражения будет иметь полное рефлексивное действие на обучающую мысль.

Пятнадцатое: основное заявление теории концентрации заключается в том, что всё обучение считается врождённо нравственным и этическим. Образование – это развитие отношения к истине. Все акты выражения мысли состоят в проявлении истины в той или иной форме. Фундаментальным принципом образования является развитие альтруистического мотива, который приводит к формированию наивысшей и наилучшей формы умственной деятельности. Образование – это сбережение физической, ментальной и нравственной энергии в процессе развития. Сбережение энергии есть подчинение божественному закону. Свобода есть повиновение.

Итак, я кратко перечислил основные положения теории концентрации. В центре обучения находится ребёнок. Мы должны принять как должное, что человеческие существа управляются неизменными, вечными законами роста и развития, и что всё развитие означает подчинение этим законам бытия; неподчинение законам ведёт к разрушению, деградации и смерти. В идеале процесс обучения состоит в предоставлении всех условий, при которых эти законы действуют во всей полноте. Центральным законом обучения являются собственные достижения (усилия), т.е. такое состояние нормальной личности, которое сознательно или бессознательно подчиняется закону. Постоянное выполнение законов бытия обуславливает действие высших законов и формирует непрерывное движение образовательного процесса.

Я доказал, что фундаментальный принцип развития личности – собственные усилия ребёнка. Высшим интеллектуальным усилием Эго является собственный вывод, активная попытка Эго найти истину; составляющая сущность истины – закон. Я представляю резюме доказательства. Вселенная – это проявление через материю действенной энергии. Материя, органическая и неорганическая, дифференцируется энергией, и таким образом душа человека обнаруживает её. Эти дифференциации адаптированы к индивидуальным способностям. Дифференцированная энергия является видимым, осязаемым проявлением творческой мысли; как слова передают мысль человека человеку, так дифференцированная энергия передаёт мысль Бога человеку. Вселенная подвергается постоянному вечному изменению. Согласимся, что эти изменения контролируются непреложными законами. Эти законы невидимы; они так же невидимы, как сознание. Один центральный закон контролирует и человека, и вселенную. Законы вселенной открывают Эго самому себе. Весь закон концентрируется в законе человека, проявляется ради человека; жизнь существует ради жизни. Мы созданы по Его образу и мы приближаемся к Его образу через попытку познать истину или закон и применить его.

Очевидно, что существует только одна цель в самостоятельной работе и личных достижениях; что в наблюдении, исследовании и знании книг есть только одна цель, а именно, познание вечно меняющейся природы и прогрессивного движения человека. Изучение изменений не имело бы такого значения, если бы не изменчивость материи, управляемой неизменными законами. В изучении меняющейся материи, истории, науки, языка и искусства интеллект имеет одну цель – поиск закона и его нравственное применение. Почему мы изучаем лист? Мы хотим знать его связь с веточкой, веточки с веткой, ветки со стволом, ствола с корнями; листа, ветки, ствола, корней с землёй и водой, и вселенной; вечная конвергенция является законом приближения к основной истине.

Возражением этому заявлению может быть лишь его неопределённость, его отдалённость; то, что мы слишком мало знаем о законе, что мы не можем эффективно сделать его концом и целью всего образования. Я отвечаю, что человеческое существо в своей слабости и в своей силе имеет только одну миссию – познать истину, которая делает его свободным. Если мы знаем сравнительно мало о законе, мы

можем иметь все контролируемую веру в закон, закон, который по своей сути есть любовь. Если мы не можем постичь, мы можем понять; мы можем пробовать и двигаться вперёд; мы можем что-то видеть через стекло; мы можем обратить лицо к солнечному свету истины.

Когда мы задумываемся об этом, мы понимаем, что мы все инстинктивно верим в закон и живём по закону. За нашими повседневными делами стоит интуитивное знание закона; когда мы ходим, едим, спим или работаем, мы твёрдо верим, что нами управляет закон, что ни у чего другого нет шанса. Я спрашиваю, как спрашивал и раньше, по поводу спонтанной деятельности ребёнка, что есть инстинктивная вера в закон, если не эти спонтанные начинания, означающие наше движение к закону? И если бы был иной шанс (кроме закона), то не было бы ни науки, ни уверенности в процессе учёбы, ни веры, что движет вперёд. Учёный в своей лаборатории, геолог в поле и астроном, глядящий в телескоп, верят в закон так же, как они верят в Бога; каждое усилие совершается с верой, что закон может быть открыт.

Ещё более трудной и постоянной проблемой можно назвать **проблему организации и адаптации** материала к ступеням и стадиям роста человека. Идеальным курсом обучения является нацеливание на будущее, к которому приближаются посредством постоянной адаптации к изменяющимся условиям. Какой материал лучше всего адаптировать? Найдём мы его в этом предмете или в том? Что предпочтительнее: элементарная наука или история? На чём остановиться? Что ближе ребёнку? Что он больше любит? Что принесёт ему больше пользы? Мы все признаём мощное влияние природы на ребёнка, земли, воздуха и воды, растительной и животной жизни. Продолжить ли то, что уже так хорошо началось? Человеческая жизнь имеет такое же сильное влияние, как и природа, возможно, даже более сильное; выбрать ли нам человеческую жизнь, фундамент истории для начальных шагов? Природа действует на душу ребёнка с непреодолимой силой; земля, воздух и вода поют ему свои сладкие и красивые песни; жизнь растений приводит его в восторг своими красками и переменчивостью; жизнь животных входит в его существо; ребёнок так же близок к животному, как и к человеку. Должен ли ребёнок изучать природу?

На эти вопросы может быть только один ответ: продолжать то, что уже начато. Продолжать следует в такой мере и такими средствами, которые прямо и существенно адаптированы к гармоничному росту тела, ума и души. Средства уже выбраны; Бог выбрал их, творя человеческий дух. Мы должны изучать то, что уже начато, когда уже появились первые ростки; мы ведь не утверждаем, что для растения важна только почва или только вода, или только воздух. Для растения важно всё, т.к. всё сконцентрировано на росте растения. Ребёнок стоит в центре круга; вокруг него вселенная, человек и природа. Всё трогает душу ребёнка; душа ребёнка тянется ко всему, реагирует на всё. Мы не должны разбивать или нарушать круг, если хотим, чтобы он расширялся и рос по спирали. Основа круга должна постоянно расширяться и вместе в ней каждая спираль, т.к. она имеет тенденцию тянуться вверх по направлению к свету и истине. Мы, учителя, должны избегать выделения того, что мы лучше всего знаем, что больше всего любим. Мы можем любить историю и видеть в мифе мощную силу для нравственного и духовного роста, но не видим, т.к. не знаем потенциала природы. Мы должны помнить, что составление курса обучения, полностью адаптированного к нуждам человеческого роста, потребует бесконечного знания; курс может подчиняться конечности только в его подходе к бесконечности. Прекрасным и возвышенным в образовании является то, что здесь никогда нельзя найти конец; то, что мы никогда не сможем понять центр, дух человека.

Кто-то верно сказал, что «отложенный приговор» является величайшим открытием девятнадцатого века. Мы живём с верой в Бога и с верой в Его высочайшее творение. Наша работа – это продолжение творения, предоставление условий для творения; и когда мы постигаем это и в своё постижение включаем тот факт, что всё, что мы делаем для возвышения человеческой души, становится вечным для человечества, вечным в своём влиянии на человечество, мы начинаем получать представление о священнодействии преподавания. Чувство достоинства жизни в ощущении вечности до и после.

Можно лишь указать направление к тому, что будет лучше для человечества. Правило гласит: чем возвышеннее искусство, тем труднее понять его принципы и применить их. Большим преимуществом доктрины концентрации является то, что её применение непременно требует искусства преподавания. Давайте взглянем на представлен-

ные предложения с практической точки зрения. Я настаивал на том, чтобы все преподаваемые предметы начинались с элементарного курса с шестилетними детьми и чтобы упражнения по всем формам выражения были продолжены или непременно начаты.

Мы много дискутировали по поводу *переполненности курса обучения*; о том, что нет достаточно времени, чтобы хорошо усвоить чтение, письмо и арифметику, поверхностно географию и немного историю. Что было бы, если бы все названные предметы были запланированы в курсе обучения и подвергались проверке?

Я отвечаю с точки зрения количества, что будет ужасная путаница. Проверки показали, что после восьми лет нудной работы дети плохо читают и пишут, плохо знают географию и историю. Что станет со школой, если будут введены ботаника, зоология, геология и другие центральные предметы? Нагрузка для учеников и учителей будет непосильной.

Теория концентрации требует полной замены мотива в преподавании. Она требует, чтобы *количество умственной деятельности было заменено качеством*. Это требование совместимо с целью всего человеческого развития и прогресса – свободой. Иными словами, преподавание как обычная профессия должно революционным путём превратиться в преподавание как искусство. Качество умственной деятельности может быть суммировано в одном предложении: оно состоит в величайшей силе ума рассуждать, делать самостоятельный выбор.

Основным элементом рассуждения является *самостоятельный вывод*; самостоятельный вывод получается из обобщения; цель обобщения – найти закон; основой вывода является знание фактов, данных, полученных при наблюдении, слушании и изучении текста. Искусство преподавания состоит в способности руководить самостоятельной работой в направлении формирования самостоятельного вывода. Учитель с источником света достаточным, чтобы вести вперёд, движется по направлению к истине вместе с учеником.

Сразу же становится очевидно, что самостоятельный вывод повелительно требует знания фактов, полученных в результате эксперимента, исследования, наблюдения, чтения и слушания. Что касается эмоций, то в результате самостоятельной работы появляется интеллектуальное вдохновение, направленное на получение фактов. Сила

самостоятельного вывода развивает силу улавливать истину, узнавать факты. Самостоятельный вывод является тем знанием, которое само по себе есть внутренняя сила; она требует суммирования фактов, соотношения идей; проверяет истинность предложенных усилий. Основная причина, почему дети после нескольких лет элементарной и средней школы знают так мало, заключается в том, что идеалом их учителей было количество. Рассуждение требует количества, но количество служит рассуждению; рассуждение ведёт, количество следует.

Главный тезис теории концентрации находится в **доктрине качества** умственного процесса, противоположного количеству. Её девиз: «Позаботься о качестве, а количество позаботится о себе само». Я представлю несколько безошибочных *показателей качественного преподавания*:

1. Учитель-художник с большим вниманием наблюдает характер и умственную деятельность каждого ученика.

2. Курс обучения является средством обучения; из курса обучения учитель отбирает материал, необходимый для развития умственной и нравственной силы.

3. Учитель-художник постоянно изучает учеников и ищет лучшие средства, которые помогут им в их самостоятельной работе. Пристальное, настойчивое, неослабное изучение ребёнка и предметов является показателем качества учителя.

4. Учитель-художник имеет представление о бесконечности средств, направленных на развитие учеников.

5. Качественное преподавание немедленно проявляется в характере ребёнка; история живёт в ребёнке; гражданское право и этика означают повседневную жизнь; достижения науки применяются в школе и дома. В качественном преподавании нет ожидания будущего эффекта.

6. Качественное преподавание исключает соревновательность, чрезмерное соперничество и культивацию амбиций.

7. Сущностью качественного преподавания является любовь; его единственной целью – истина.

У нас десятки тысяч учителей, но лишь несколько серьёзных энтузиастов образования. *Прогресс большинства учителей едва заметен*; после нескольких лет их работа становится рутинной, душа по-

хороненной. Чрезвычайно трудно вводить методы, основанные на универсально признанной психологии. Причина очевидна: количественное преподавание, преподавание, которое может быть измерено линейкой и гирей, взвешено на весах процентов – такое преподавание не признаёт и не требует применения образовательных принципов. Мы достигли максимума в направлении количества; различные приспособления и так называемые методы умножились до чрезмерности. Преподаватель, который не следует здравым принципам, становится лёгкой добычей бесчисленных методов, заразивших образовательный рынок. Если будущему честному и настойчивому преподавателю показать дорогу, движение вперёд станет общим и эффективным; каждый учитель внесёт что-то ценное в общую копилку.

Некоторые простые факты в теории концентрации можно легко понять и применить. Нет необходимости овладевать всей теорией перед тем, как совершить первые практические шаги. Большинство курсов до какой-то степени объединены: география, например, охватывает историю и большинство наук. Ценность этой теории в том, что она принимает эксперимент. Преподаватель может видеть, что мысль может иметь прямое влияние на акты словесной ассоциации. При помощи фонических, фонетических и даже словесных методов он может частично вводить фактор мысли, обучая чтению.

Во всех книгах по арифметике есть уступки практическому использованию числа; основная линия обучения может быть расширена за счёт связи арифметики с географией и наукой.

Работа по чистописанию может поддерживаться, хотя эксперименты в выражении мысли могут быть проведены и здесь. Учитель, усердно следуя какой-либо «системе» скучного копирования, может изредка находить место для рисования, например, в ботанике, географии и других центральных предметах.

Структурная география может также быть более эффективно соотнесена с геологией и минералогией, а история – с географией.

Можно упомянуть ещё одно преимущество. Эта доктрина позволяет вносить предложения, руководить обучением и контролировать обучение со стороны учителя. Многие учителя испытывают беспокойство по поводу учёбы. Теория концентрации представляет чёткий план по весьма экономичному обучению учителей и в то же время требует прогрессивного движения вперёд. Теория доказывает

необходимость знания центральных и вспомогательных предметов, необходимость владения учителем всеми формами выражения мысли. Это направление обучения и практики и есть применение теории. *Учитель должен знать предмет, который он преподаёт; должен знать намного больше того, что преподаёт; должен отлично владеть всеми формами выражения мысли.*

«Осуществление этого идеала, – скажете вы, совершенно невозможно». Конечно, для нас, жертв количественного преподавания это невозможно. Но, если мы верны нашей священной работе, мы должны твёрдо и решительно идти к идеалу, к бесконечной череде нереализованных возможностей. Я твёрдо верю, что теория концентрации ярко освещает путь, ведущий к прогрессу. И хотя в этом свете ясно видны трудности, они не порождают сомнения. Вооружённый знанием побеждает.

Применение этой теории даёт учителям средства для более глубокого постижения сильных сторон каждого ученика. Ученики изучаются в процессе выражения мысли в её различных формах, что раскрывает отношение к каждому предмету. Таким образом понимаются сильные и слабые стороны, улавливаются верные тенденции, а ошибочные исправляются. Искусство преподавания состоит в выделении ученика, в отличии его от других и применении средств, необходимых для персонального развития. Постоянный, яркий огонёк энтузиазма в душе учителя вдохновляет и ученика. Когда учитель любит лишь некоторые предметы и игнорирует все остальные, ученик непременно последует за ним. Доктрина концентрации требует, чтобы учитель видел истину и красоту во всех предметах.

Заметной слабостью образования является изоляция предметов: чтение и письмо – сами по себе, арифметика лишь изредка применяется где-то ещё, география без истории, история без географии, «искусство ради искусства». Такое ощущение, что вселенная стремится разделить все предметы, полностью игнорировать органический синтез. Хотя на самом деле истина заключается в связи всех предметов друг с другом. Философия, наука, которая объединяет все науки в одну, доказывает, что разум стремится к объединению: связь есть сила, изоляция – слабость. Конвергенция является законом нормального движения.

Концентрация противостоит схеме, которая недавно была вновь взята на вооружение некоторыми учителями. Я имею в виду

преподавание по отдельным предметам в грамматических школах. Коротко перечислю *аргументы против*:

1. Ценность преподавания определяется тем, что учитель лично знает характер ученика. Характер полностью раскрывается при изучении всех предметов, в выражении мысли во всех формах. Даже небольшое недопонимание ученика ведёт к бедственным результатам. Учитель-предметник просто не может знать индивидуальный характер по двум причинам – отсутствие времени и недостаток средств. Характер не раскроется через только один предмет.

2. Учителя-предметники изучают, как правило, только один предмет и не могут постичь силу связи предметов. Учитель чистописания не может использовать письмо как потенциальное средство выражения мысли. Учитель, преподающий искусство, не может полностью понять связь с географией, наукой и историей. Учитель чтения и ораторского искусства не может в полную силу использовать свой предмет как средство для более интенсивного выражения мысли по всем предметам. Учителю истории нелегко соотнести свой предмет с географией, заложив основу для рассуждения и запоминания. Сколько учителей видят в изучении природы отличное средство для обучения чтению, письму, числу и искусству? Учитель литературы не понимает, что литература является зеркалом наивысшей мысли того века, в котором было создано произведение и поэтому не видит преимущества отраженных в ней лучей исторической эпохи. Учитель физкультуры не может понять, что цель всех физических упражнений – сделать тело ещё более эффективным инструментом выражения мысли, способным к более сосредоточенному вниманию и размышлению. Учитель музыки не всегда использует влияние ритмов для гармонизации тела, ума и души. Естественно, что учителю-предметнику практически невозможно использовать все предметы так, чтобы они концентрировались на одном.

3. Учителю сорока или пятидесяти учеников требуется каждый предмет как средство индивидуального развития. Уберите у учителя один предмет и вы лишите потенциального средства обучения.

4. Чему учит один учитель, второй склонен упускать. Например, сколько учителей пишут достаточно хорошо, чтобы преподавать чистописание? А сколько учителей могут легко рисовать на доске? Сколько учителей читают настолько хорошо, чтобы открыть ученикам красоту языка, литературы и поэзии?

Приводятся *аргументы*, что специалист всё своё время посвящает одному предмету и поэтому может лучше научить своему предмету. Этот аргумент терпит крах, если вспомнить об идеале качества. Учитель, который понимает своих учеников и целью которого является качество умственного процесса, будет учить предмету, который он знает несовершенно, с гораздо большим эффектом, чем специалист, владеющий предметом. Знание предмета, конечно, очень важно, но ещё важнее знание характера ученика, так как незнание характера является основной причиной, почему усилия многих высокообразованных педагогов абсолютно неэффективны. Нужно добавить, что учитель, изучающий индивидуальные потребности, должен быть очень настойчивым. Теория концентрации требует настойчивого изучения всех предметов, практики во всех формах выражения мысли; я рискну предположить, что учителя-предметники будут последними из тех, кто будет изучать и применять теорию концентрации.

Большим преимуществом концентрации является *возможность экономии умственных ресурсов*, возможность двигаться к свободе с наименьшим сопротивлением. В период, когда формируются привычки и ребёнок очень любознателен, его поведут к источнику истины, заложат фундамент будущего роста. Ребёнка учат самостоятельной работе, развивают внимание и наблюдательность; учат использовать и применять то, что он уже знает; ему прививают любовь к рассуждению и обобщению; учат видеть связь между жизнью и школой.

Идеал количества, как я уже сказал, разрушает сам себя уже при поверхностном знакомстве. Право выбора (самый лучший и сладкий из всех даров Бога), воображение, любознательность разрушаются при невежественном обучении. Когда ребёнок при помощи учителя-художника осознаёт себя, приобретённые знания, сила и умения будут неизмеримо превосходить знания и умения нескольких гениев, благословивших землю. Гений – это неподавленная душа, которая обладает достаточной силой, чтобы преодолеть все трудности и осознать себя. «Ищите сначала царство небесное и всё вам будет дано. Вечность и есть качество», – говорит Гегель. Ребёнок найдёт дорогу к самому себе, когда для него будут созданы условия, чтобы стать свободным.

Концентрация требует *постоянной ревизии курса обучения*. Идеальный курс состоит из предоставления условий, адаптированных к

шагам и стадиям развития. Такой курс в руках плохого педагога подобен сложной детали машины в руках лудильщика. Чем ограниченнее курс, тем лучше для плохого педагога, механическая работа которого находится в тисках прокрустово ложа ежемесячных контрольных работ. Эффективный курс обучения должен быть адаптирован к обстоятельствам; под обстоятельствами подразумеваются знания и умения учителей, искусство руководства и уровень группы. Такой курс направлен на достижение идеала. Теория концентрации предлагает дорогу, ведущую к прогрессу, и намечает курс обучения.

В настоящее время не существует оформленного изложения науки об образовании, написанного английским автором. Есть несколько отличных работ по теме образования, но они фрагментарны и далеки от законченной теории. Германия предлагает нам несколько работ: лучшая, несомненно, Гербартианская теория концентрации; она, конечно же, стоит того, чтобы её тщательно изучили все педагоги. Но как бы ни была хороша теория, её адаптация к соответствующим условиям должна быть хорошо продумана. Большое влияние на теорию имеют также форма правления, отношения между классами и социальные привычки. Гербартианской теории остаётся лишь несколько шагов до требования полной свободы индивида через свои собственные усилия и достижения.

Сто восемнадцать лет проводился в нашей Республике величайший эксперимент мировой истории – попытка общества управлять самостоятельно. Вместе с частичным успехом появились опасные осложнения, которые подвергают опасности её конечный триумф. Только личность, сущностью которой является любовь к Богу и человеку, может спасти нас и повести к тем временам, когда повиновение божественному закону будет единственным законом. Только в нашей нации теория личной свободы может стать практикой. Доктрина личной свободы и концентрации является одним и тем же. С глубокой верой в Бога и человека, а также в Демократию, ведущую к универсальной свободе, я представляю эту теорию вам, мои дорогие коллеги.

*Yours Truly,
Francis W. Parker,*

Вопросы и задания

1. Что находится в центре всего процесса образования?
2. Дайте определение образованию.
3. Что является центральным законом образования?
4. Что является фундаментальным принципом образования?
5. Что вы можете сказать о самостоятельном выводе?
6. Какова цель самостоятельной работы ребёнка?
7. Обсудите правило адаптации предметов к развитию ребёнка.
8. Обсудите, какие предметы и каким образом ребёнок начинает изучать прежде всего.
9. Что такое метод количества?
10. Какова разница между методом количества и методом качества?
11. Почему после нескольких лет учебы ученики так мало знают?
12. Как вы думаете, почему учителя перестают учиться?
13. Что вы думаете по поводу преподавания предметов разными учителями?
14. Почему педагог должен знать все предметы?
15. Назовите преимущества доктрины концентрации. Почему она так называется?
16. Выскажите своё мнение о доктрине концентрации.

Библиографический список

1. Гончаров, Л. Н. Школа и педагогика США до Второй мировой войны : истор. очерк. – М. : Педагогика, 1972. – С. 89 – 91.
2. Дьюи, Д. Опыт и образование / Д. Дьюи. – М. : Книга, 2000. – 218 с.
3. Комаровский, Б. Б. Современные педагогические течения. В 2 т. Т.1. Философия воспитания. Д. Дьюи в связи с историей американской педагогики / Б. Б. Комаровский. – М. : Педагогика, 2000. – 268 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1999. – С. 109.
5. Сирко, С. В. Джон Дьюи и Фрэнсис Паркер – реформаторы педагогического образования в Северо-Американских Штатах / С. В. Сирко, Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества. В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. История зарубежной педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2009. – 216 с.
6. Cremin, L.A. The Transformation of the School. Progressivism in American Education (1876 – 1957), – N.Y. – 1964.

7. Harper, Ch. A. A Century of Public Teacher Education. – Washington, 1939

8. Jack, K. Campbell The Children's Crusader – 1967 by Teachers College, Columbia.

Интернет-ресурсы

1. Beck S. F.W. Parker's Concentration Pedagogy: Education to Free the Human Spirit. – URL: <http://www.san.beck.org/Parker.htm> (дата обращения: 04.04.2013).
2. Francis W. Parker School Mission. – URL: <http://www.fwparker.org> (дата обращения: 07.03.2013).
3. Gatto J.T. The Underground History of American Education. – The Odysseus Group, 2002 – 2003. – URL: <http://www.johntaylorgatto.com/chapters/3o.htm> (дата обращения: 16.05.2013).
4. Progressive education. – URL: / [http://en.wikipedia.org/wiki/ Progressive_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Progressive_education) FrancisWayland_Parker (дата обращения: 22.09.2013).

1.1.2. Джон Дьюи – выдающийся реформатор XX в. и «учитель учителей»

2009 г. был ознаменован празднованием 150-летия со дня рождения Джона Дьюи. Еще 60 лет назад Гораций Кален заметил, что вряд ли можно припомнить философа как среди ушедших, так и среди здравствующих, кто с такой полнотой сохранял бы столь долго свою силу. С момента выхода первой статьи Дьюи в 1882 г. было опубликовано более тысячи эссе, книг, обзоров и самых разных его трудов. Действительно, Дж. Дьюи был одним из влиятельных мыслителей XX в.

Масштаб личности Дж. Дьюи всегда поражал как его биографов,



Джон Дьюи (1859 – 1952)

так и исследователей его научного творчества. Описывая сферы приложения его таланта, У. Маккензи еще в 1890 году называл философию, психологию, педагогическую психологию, философию образования, педологию, педагогику начальной школы и школы среднего звена, теорию и практику Лабораторных школ, педагогику высшей школы, методику преподавания отдельных предметов и др.

Свыше 180 работ Дж. Дьюи посвящены педагогическим проблемам и переведены на более чем 35 языков мира. Всемирное влияние ученого как педагога-теоретика и педагога-практика стало возможным благодаря его активным реформаторским проектам. Дьюи много путешествовал по миру, его часто приглашали читать лекции, выступать в качестве эксперта в разные страны, например в Японию (1919), Китай (1919 – 1921), Турцию (1924), Мексику (1926) и в Советский Союз (1928). Авторитет Дьюи в мировых кругах в различные периоды был довольно высок. Он живо реагировал на события не только в сфере образования, но и в политике и требовал справедливости, за что был удостоен многочисленных наград различных национальных правительств еще при жизни.

Следует признать, что ещё при жизни награды сыпались на ученого «также регулярно, как времена года». Университеты присуждали ему почетные степени, его приглашали повсеместно с лекциями. Многие считали Дьюи одним из самых выдающихся американцев. Начиная с семидесятилетнего юбилея, в США устраивали празднования в его честь на национальном уровне. В известном издании «Кто есть кто в Америке» имя Джона Дьюи упоминалось неоднократно. Когда решили отмечать его 70-летие со дня рождения, тогдашний президент профсоюза учителей Нью-Йорка, а также близкий друг ученого Генри Линвилл (Henry Linville) советовался с дочерью Дьюи Эвелин по поводу идеи праздника. Ей было не так просто уговорить отца, так как Дьюи не очень любил официальные церемонии. Президент педагогического колледжа У. Килпатрик горячо одобрил идею празднования юбилея своего учителя, равно как и Освальд Гаррисон Вилард – редактор издания «Нэйшин». Средства на проведение торжеств собирались летом, пока Дж. Дьюи был в Европе. Надо признать, что это оказалось сделать намного легче, чем казалось. При желании можно было бы без проблем собрать и значительно больше денежных средств. Одно лишь упоминание имени ученого решало все

проблемы. Такой высокой была репутация Джона Дьюи в своей стране.

В самой почетной аудитории имени Гораса Манна – крупнейшего американского педагога, собралось огромное количество знаменитостей. Среди них Элеонора Рузвельт, Уолтер Липман, Альфред Смит, Феликс Франкфуртер, Оливер Уэнделл Холмс и Освальд Гаррисон Вилард.

Джон Дьюи сел в зале и всячески отказывался пересесть в президиум. В пленарном заседании с докладами по философии выступили бывший студент и коллега Джона Дьюи Герберт Шнайдер, соратник по Чикагскому периоду Джордж Мид. Профессор из Гарварда Ральф Бартон Перри возглавил пленарное заседание, лауреат Нобелевской премии Джейн Аддамс приехала из Чикаго для 20- минутного выступления. Джон Дьюи очень сильно обрадовался её приезду и позднее в письме благодарил её за это, так как был её близким другом и соратником.

Поднимавшемуся из зала на сцену юбиляру аплодировали так бурно, что ученому пришлось ещё некоторое время ждать начала выступления. Его первой ремаркой стала следующая: «Своими овациями вы слишком переоцениваете мои заслуги, но я их с жадностью проглотил. И все же я разделяю позицию некоторых тех присутствовавших в зале, кто скептически отнесся к этим овациям». Когда Дьюи задали вопрос о том, какие условия нужны, чтобы он мог считать себя счастливым, то ученый ответил, что в добавок к удаче выбор собственной карьеры явился одним из них, так как это дало ему радость мышления. А ещё источником своего счастья Дж. Дьюи назвал свою спутницу Элис и детей. Дьюи считал, что искать счастье вне себя не имеет смысла, оно в семье, в твоих внутренних владениях. Ученый пережил за свою жизнь потерю двух сыновей – Морриса и Гордона, а незадолго до 70-летнего юбилея и своей супруги Элис, и все равно считал, что имел благословение со стороны жизненных обстоятельств и фортуны. Человечеству мешало быть счастливым, по мнению Дьюи, страх и неготовность и неспособность быть открытым к изменяющему опыту. Для американцев, по мнению Дьюи, основным барьером к счастью было то, что они искали счастья во внешних владениях. В заключении юбиляр призвал всех учиться смотреть на мир как на чудо («Face the world with wonder»).

Присутствующий на торжествах Карлетон Уошберн был восхищён ораторским мастерством ученого, его прекрасным чувством юмора и умением сказать по существу.

Джон Дьюи очень уставал от торжественных церемоний, отвлекавших его от философствования и семейных дел. На предложение отметить 80-летие Джон Дьюи заявил, что хватило и предыдущих торжеств. Более того, у него были свои планы провести свой день рождения с семьёй дочери Эвелин в Миссури. Он был крайне усталым, испытывал «интеллектуальный вакуум», так как накануне закончил свою книгу «Логика: теория познания» (“Logic: Theory of Inquiry”). Тем не менее, Горас Каллен настойчиво уговорил Дьюи, и в 1939 году очередной юбилей отпраздновали с большим размахом. Дьюи подготовил своё выступление за один день. Темой для доклада ученый избрал следующую: «Творческая демократия: задача, стоящая перед нами». Правда, передав свою речь Каллену, Дьюи извинился и отправился записывать свою речь на радио, поэтому Каллену пришлось самому читать его доклад перед аудиторией в тысячу гостей, собравшихся на обед в торжественном зале отеля Пенсильвания в Нью-Йорке. Ассоциация прогрессивного образования организовала «Конференцию по методам». Бывший студент Дж. Дьюи Ху Ши, тогдашний посол Китая в США, экономист Уэсли Митчел, Агнес Мейер – жена издателя «Вашингтон Пост» посвятили свои речи «Воспоминаниям и размышлениям». Выступавшие на обеде лекторы касались, главным образом, проблемы «Дьюи и демократия», в том числе и друг Дьюи, известный коллекционер живописи и бизнесмен Альберт Барнс. Узнав, что после того как Дж. Дьюи исполнилось 80 лет и его пенсия в Колумбийском университете сократилась, он обеспечил его пожизненной пенсией в 5 тысяч долларов ежегодно.

Когда в 1949 г. ученому исполнилось 90 лет, это стало поистине событием международного порядка. Поздравительные телеграммы приходили со всех уголков мира. Целые программные выступления о значении Джона Дьюи как ученого, мыслителя и педагога мирового значения были организованы в Канаде, Дании, Англии, Израиле, Италии, Японии, Мексике, Норвегии, Швеции и Турции. Университет Васеда в Токио, где ученый выступал с лекциями в период с 1919 по 1921 гг. организовал трехдневный лекционный симпозиум, касающийся философско-педагогической деятельности мыслителя. В Мек-

сике издательство Фонда Экономической Культуры также отметило это событие публичными речами, обращением по радио, философскими статьями, а также переводом работы Дьюи «Искусство как опыт» (“Art as Experience”). Президент университета в Стамбуле (Omer Celal Sarc) отправил особое сообщение Дьюи, информируя его о том, что день рождения ученого будет отмечен «особой церемонией». В СССР же этот день был отмечен выходом в свет в Москве в издательстве Учпедгиз книги В. С. Шевкина «Джон Дьюи на службе американской реакции», в которой ученого называли «врагом всего прогрессивного человечества». Холодная война и существовавший идеологический миф о Дьюи, созданный во времена Сталина, сыграли свою службу.

90-летие Дьюи стало трехдневным празднованием в США, увенчавшимся обедом в отеле Коммодор, находящемся над Нью-Йоркской станцией Гранд Централ. За пределами Нью-Йорка более чем 100 школ и школьных обществ организовали специальные программы, отдавая дань признания таланту Дьюи как ученого и реформатора школьного дела. Записанная на пленку речь Дьюи проигрывали в колледже «Пасифик». На вопрос студентов о том, «какая идея Дьюи была истолкована неверно», юбиляр ответил: «Прагматизм». Д. Дьюи прокомментировал это следующим образом: «Прагматизм стал неудачным ярлыком, так как его стали отождествлять с практической полезностью в очень узкой трактовке этого понятия». Ученый настаивал вновь и вновь, что прагматизм есть не что иное, как метод, а не реформаторская программа сама по себе или привязанная к какому-либо определенному моменту. Дьюи подчеркнул, что «думать иначе было бы полным непониманием».

Был утвержден специальный фондовый комитет по организации 90-летия со дня рождения Джона Дьюи. Ему удалось собрать 90 тыс. долларов, по тысяче долларов за каждый год жизни, чтобы в дальнейшем ученый смог по своему усмотрению пользоваться этими деньгами. Уильям Килпатрик был председателем этого фонда и возглавил огромный комитет спонсоров (свыше 500), включая таких различных людей, как Джастис Хьюго, Блэк и Эдди Кантор, мультипликатор Аль Кэп и президент Гарвардского университета Джеймс Б. Конан, Давид Дубинский и Джимми Дуранте, Альберт Эйнштейн и Дуглас Фэрбэнкс. В роли казначея комитета выступала вторая жена Дж. Дьюи – Роберта.

В день празднования своего юбилея Джон Дьюи вошел в зал в окружении детей. Ему пришлось долго слушать запланированные приветствия и послания. Первое из них принадлежало тогдашнему президенту Трумэну. Президент обратился к Дьюи со следующей речью: Дорогой доктор Дьюи! Да благословит господь человека, который достигает такого возраста, как Вы, обладая при этом таким человеческим опытом, а также любовью друзей, и в то же время сохраняющего непобедимый и непобежденный дух юности» (пер. с англ. – авт. Е. Ю. Рогачева). На церемонии поздравления присутствовал Джавахарлал Неру. В знак уважения к Дьюи этому деятелю пришлось раньше покинуть заседание, организованное официальными кругами США в его честь. Индийский деятель отметил огромное значение Дьюи для Индии и самого премьера. Поздравления поступали целых два часа. Как отмечали все присутствующие на обеде, «это был, без сомнения, самый важный обед, организованный в честь частного лица». Правда, следует признать, что Дьюи попытался сделать все от него зависящее, чтобы из празднования в честь одного человека событие превратилось бы в обещание триумфа демократии в Америке даже в период кризиса. В Колумбийском университете торжества продолжались целую неделю. В завершении всего тогдашний президент Колумбийского университета Дуайт Д. Эйзенхауэр, ставший затем президентом США, произнес речь, в которой отметил, что если его самого (Эйзенхауэра) называли «солдатом свободы», то Дьюи можно по праву считать «философом свободы». Эйзенхауэр назвал Джона Дьюи «самой яркой звездой в Колумбийском сообществе».

В день своего рождения Дьюи дал интервью газете «Нью-Йорк Таймс», затронув самые разные проблемы. Хотя он и предпочел бы лучше отправиться со своими двумя приемными детьми в Центральный парк, ему пришлось отвечать на множество вопросов. В заключении Дьюи потребовал финансирования со стороны федерального правительства общественных школ и внимания к учителям. Он высказался о том, что «Русская система будет разрушена, так как Советы навязывают свои правила... и не привлекают к участию народ».

Когда корреспондент упомянул лозунг Дьюи «учение посредством делания» («learning by doing»), Дьюи внес некоторую корректировку: «Я не считаю, что люди учатся главным образом посредством

делания. Особенно важны мысли, которые человек вкладывает в свои действия. Лишенное интеллекта действие приведет к тому, что ребенок научится плохим вещам». Именно в этот момент интервью приемный сын Дьюи Сабино, уставший от ожидания конца торжеств, обратился к супруге Дьюи Роберте со следующими словами: «Я думаю, что папа пожалел, что ему исполнилось 90 лет. Все пытаются осветить его вспышками фотоаппаратов и задают вопросы и прочее, в то время как мы могли бы пойти в парк и вращали обручи, которые он нам купил, и нам было бы здорово».

Видимо, так и поступили после интервью, как пишет биограф Дьюи Джей Мартин. Ученый признавался, что торжества оставили его в состоянии, напоминающем «бутылку шампанского, с которого давно была сорвана пробка». Правда, придя домой, Дьюи был особенно рад узнать, что собравшиеся на занятие по курсу «История образования» студенты Веслианского колледжа в Огайо 20 октября пели в его честь «Счастливого Дня Рождения!». Но, пожалуй, самым неожиданным и радостным стало для Дж. Дьюи послание от учащихся школы Ньютона в Массачусетсе, в которой учились дети, начиная с детсадовской группы до шестого класса. Дети писали Дьюи: «Мы желаем Вам сегодня очень счастливого дня рождения. Когда наш директор рассказал нам о Вас сегодня утром, мы решили поведать Вам, как высоко мы ценим то, что Вы для нас сделали, чтобы улучшить наши школы... Если бы Вы были здесь, мы бы организовали для Вас вечеринку, но так как это невозможно, мы постараемся тогда быть хорошими гражданами».

Очень значимо, что и сегодня его идеи привлекают внимание исследователей самых разных стран, развиваются лабораторные школы, по образцу его Чикагской экспериментальной школы.

Для американцев Джон Дьюи – «аутентичный голос демократии» на заре XX столетия, человек, бессменно пребывающий в «должности» национального философа, а для всего философского мира – наиболее совершенный выразитель «американского гения». Именно так ученого называли в 1930 г. при вручении ему почетной ученой степени Парижского университета.

В современном философском дискурсе наблюдается усиление внимания к идеям яркого представителя Чикагской школы философии – инструментализма Дьюи. В 1982 г. Ричард Рорти отмечал: «Среди современных философов прагматизм обычно считается уста-

ревшим движением, процветавшим в начале века в весьма провинциальной атмосфере, но сегодня либо отвергаемым, либо забываемым». Однако уже в 1990-е гг. прагматизм Дьюи предстал довольно конкурентоспособным по сравнению со многими другими «интеллектуальными кружевами», не выдержавшими проверки временем на пригодность в качестве философии образования в новом тысячелетии. Это можно объяснить тем, что прагматизм Дьюи обеспечивал понятную и близкую систему мировидения, позволяющую чувствовать смысл своего бытия в культуре и идентифицировать себя с этой культурой. Возможно, это и побудило Мортона Уайта высказать еще в 1973 г. следующую мысль: «После смерти Дьюи Америка так и не создала философии по своим масштабам, интеллектуальной силе и общественному влиянию сравнимой с его философией». Роберт Б. Вестбрук также считал, что «Дьюи... создал демократическую философию, глубина и масштаб которой не могут сравниться ни с чем в современной американской мысли».

На протяжении всей жизни ученый занимал активную гражданскую позицию, имел добрую репутацию в кругах борцов за демократию и справедливость. В работе «Джон Дьюи, «суд» над Леоном Троцким и поиск исторической правды» Алан Спицер отметил, что благодаря усилиям председателя Международной комиссии Джона Дьюи удалось применить каноны доказательности, достойные как исторического, так и легального расследования. Джон Дьюи приехал в Мексику для расследования нашумевшего дела Троцкого, вовсе не симпатизируя его политическим взглядам. Однако на основе доказательств, представленных Троцким, того, что он узнал и изучил о процессах в Москве, а также после тщательной проработки всех имеющихся материалов, Дьюи сумел защитить право Троцкого выступить публично.

Начав свою педагогическую деятельность преподавателем колледжа, Дьюи служил этой профессии всю жизнь. Еще работая профессором Мичиганского университета, он проявлял интерес к психологии и проблемам образования. Став позднее «звездой» известного в США Чикагского университета (1894 – 1904), а затем, проведя двадцать шесть лет в стенах Педагогического колледжа Колумбийского университета (1904 – 1930) – центра мирового значения по подготовке учителей, Дьюи заслуженно получил высокий титул – «учитель учителей».

Основные идеи инструментализма Дж. Дьюи сложились в Чикагском университете (1894 – 1904). Именно здесь он возглавлял факультет философии, педагогики и психологии. Когда в 1903 г. появилась работа Дьюи «Исследования в логической теории», Уильям Джеймс назвал это событие началом чикагской школы философии, или чикагской традиции прагматизма. Однако Дьюи сумел направить свою философскую мысль на педагогические проблемы, так как для него всегда остро стоял вопрос о целях философии и образования. Педагогическая деятельность стала для реформатора полем мысли, спора и анализа. Именно здесь рождалась его модель экспериментальной школы, которую ученый сумел воплотить в жизнь, формировалась и проверялась его собственная философия образования.

Будучи главой кафедры философии, психологии и педагогики еще в 1890-е гг., Дьюи повлиял на целое поколение ученых в области общественных наук, развивая идеи прагматизма.

Колумбийский период Дж. Дьюи в Нью-Йорке (1904 – 1952) стал для мыслителя особенно важным в развитии его гражданской позиции, общественной значимости, мировой известности как педагога и теоретика. Он отражает очень отчетливо разнообразные аспекты его деятельности. Дьюи был борцом за права черных и активистом в создании Национальной ассоциации развития цветных (National Association for the Advancement of Colored People 1909 г.), а также Американской федерации негритянских студентов колледжей, убедивший Элеонору Рузвельт занять кресло президента консультативного комитета в 1940 г. С 1916 г. Джон Дьюи был членом Американского союза противников милитаризма, ставшего позднее Американским Союзом гражданских свобод. Он вошел в Национальный комитет этого союза и состоял там вплоть до 1930-х гг.

Дьюи помогал в создании Лиги независимого политического действия, был вице-президентом Американской ассоциации развития науки, основателем Образовательного комитета международной доброй воли, председателем Организационного комитета национальной помощи образованию, членом Американского комитета за освобождение русских детей, членом китайско-американской комиссии и т.д. Причем всегда его участие в работе этих организаций было добровольным. Становясь членом той или иной организации, он активно действовал, используя весь свой интеллект и творчество, проявлял себя как настоящий гражданин.

Защитник демократических свобод, Дьюи верил в то, что мыслящий гражданин должен всегда бороться за установление демократического порядка, используя механизм добровольных организаций. Инициаторами их создания в США были школы. Поэтому Дьюи всячески поддерживал частные усилия по созданию школ, основанных по инициативе добровольной ассоциации. Семинария Лейксайд в Вермонте, где он сам преподавал, была маленькой школой, основанной исключительно по инициативе родителей, которые не ждали пассивно ни местного указа, ни указа на уровне штата или директив национального правительства, навязывающих им модель образования. Уже в ранних работах Дьюи звучала эта идея о роли школы как основного инструмента демократизации. Дьюи верил, что школа, учитель могут пробудить массы от пассивного сна и развить инициативу, личностные силы, активность.

Поэтому уже в феврале 1913 г. совместно с Шарлотой Перкинс Гилман и другими коллегами-единомышленниками Дьюи создал в Нью-Йорке добровольную учительскую организацию и призвал вступить в нее тех, кто верил в конструктивные способности учителей. Он считал, что учитель-гражданин должен быть активным «голосом» в определении образовательной политики, а значит, состоять в образовательных комиссиях, в рамках которых принимаются важные решения. Дьюи полагал, что это внесет определенный вклад в развитие профессионального духа, а также научит разумно использовать опыт в интересах общества. Именно в этом видел он самый важный практический ход, позволяющий осуществить миссию учителя по воспитанию гражданского начала в детях во имя служения демократии. Дьюи понимал, что в XX столетии образование не может быть ответственностью лишь родителей, а необходимо создавать демократические структуры совместно с правительством на местах во имя развития демократических начал в школьном деле.

Очень значимым начинанием Дьюи было создание Американской ассоциации университетских профессоров, задачей которой было оказание помощи в создании более разумного общественного мнения, обеспечение роста общественного понимания важности высшего образования в США. Дьюи призывал ученых вступать в ряды ассоциации. В письме к консервативному профессору Б. Уэнделу в 1914 г. он уговаривал его занять активную позицию, выдвинул свою про-

грамму деятельности новой организации, стал ее президентом. 31 декабря 1915 г., выступая с обращением перед членами ассоциации и отчитываясь за прошедший год, Дьюи предсказал долгую жизнь этой организации. Он тщательно расследовал факты нарушения свободы профессоров в различных университетах США, за что и получил почетный титул ее пожизненного члена.

На протяжении многих десятилетий XX в. Дьюи не только писал теоретические работы в контексте педагогического образования, но и активно проводил реформу системы подготовки учителя, пытался избавить педагога от догматизма, формируя рефлексивные умения, обеспечивающие, по мнению ученого, прогресс личности и культуры нации. И в Чикаго, и в Колумбийском университете Дьюи во многом продвинул вперед теорию организации «проблемной лекции», «лабораторного подхода» к организации практики будущих учителей, стимулировал работу «летних сессий» в системе непрерывной подготовки учителя и т.д.

Биография Дьюи предстала как призма, позволяющая лучше увидеть историю, дала возможность обнаружить всеобщее в ушедшем «веке крайностей». Благодаря биографическим материалам Дьюи, составленным Джейн Дьюи, Робертом Б. Уэстбруком, Стивеном К. Рокфеллером, Аланом Райаном и Джеймем Мартином стало возможным значительно глубже понять Джона Дьюи в контексте его бурной и наполненной яркими событиями жизни. Работа Джейн Дьюи целиком основана на автобиографическом материале Дьюи. Дьюи критиковали как справа (за атеизм и релятивизм), так и слева (за неспособность воспринимать всерьез зло). Ведь после 1890 г. Дьюи, воспитанный в духе евангелиста-протестанта, отошел от церкви и перестал быть христианином. Такахиса Ишимура считает, что гуманистический или пост-христианский пиетизм Дьюи служил основой мировоззрения для многих светских реформаторов первой половины XX в. Он отмечал, что «прогрессивная педагогическая мысль Дьюи была тесно связана с его пиетизмом и чувством социального евангелия».

«Педагогический эксперимент» Джона Дьюи

Поворот Дьюи к педагогике предстал закономерным этапом в развитии его профессиональной карьеры. Вопрос о смысле философии образования попал в центр проблемного поля американского

ученого как раз в знаменитое чикагское десятилетие. Надо признать, что для Дж. Дьюи педагогическая деятельность всегда представляла как поле анализа, активной мыследеятельности и детального обсуждения. Постановка дел в Чикагском университете, где педагогика в начале прошлого века изучалась в тесной связи с философией и психологией, во многом стимулировала желание американского реформатора воплотить свои представления об истинном образовании на практике.

Десятилетний чикагский период Джона Дьюи (1894 – 1904), представленный в специальной коллекции архива Чикагского университета в письмах (всего 143 наименования), представляет собой огромный интерес для исследователей творчества американского реформатора. Сохранились письма, начиная с датируемого 15 февраля 1894 г., где Дьюи оптимистично заявляет о своих планах на будущее в Чикагском университете. Имеется и последнее письмо от 16 июня 1904 г., в котором Дьюи просил отставки со всех занимаемых в университете постов, намереваясь отправиться в Колумбийский университет Нью-Йорка. Переписка Дьюи в этот период дает возможность проанализировать эволюцию педагогических взглядов «пророка и старейшины прогрессивизма», его философии. Она позволяет обнаружить много ценных инновационных ходов в области реформирования университета в целом и его педагогического блока в частности.

Это десятилетие сыграло огромную роль в становлении Дьюи как ученого-исследователя. Период, в который разворачивалась педагогическая деятельность Дьюи, отличался тем, что именно в конце XIX в. впервые университеты состязались друг с другом в поиске талантливых профессоров. Как высшие учебные заведения, так и само общество в целом понимали, что информация и технические знания чрезвычайно важны для грядущего «американского века». Это было время, когда президенты университетов становились фигурами национального масштаба. Именно такой яркой фигурой в академическом университетском мире был в обозначенный период Уильям Рейни Харпер – первый президент только что основанного Джоном Д. Рокфеллером Чикагского университета.

Датой основания университета считается 1890 г. В результате совместных усилий и совпадения интересов умного и предприимчивого ученого У. Харпера и филантропа Джона Д. Рокфеллера, ставше-

го впоследствии самым богатым человеком мира и вложившего в университетский проект 250 миллионов долларов, в США появился университет с мировым именем. Создание университета на базе старого учреждения – Баптистской теологической семинарии, оказавшейся в финансовом кризисе, стало грандиозным событием. Он должен был выдержать соревнование с такими университетами, как Йельский, Гарвардский и университет Джона Хопкинса. Хотя Джон Рокфеллер и считал, что «существует лишь одно благо для человека, а именно то, что он делает для себя самого», он решил, что вложение денег в университетский проект не противоречило его убеждению расходовать деньги исключительно разумно. Поэтому он и пошел на этот благотворительный шаг, выполняя свой христианский долг. Полагая, что и в накоплении денег, и в их расходовании имеются моменты, которые можно охарактеризовать «скорее как боль, нежели удовольствие», филантроп все же позднее признался, что считал свое «детище» – Чикагский университет – «лучшим вложением своих капиталов». В этом разумном решении Рокфеллера немаловажную роль сыграл Джон Дьюи, помогавший президенту Харперу аргументировать необходимость выделения финансов для нужд университета.

Джон Дьюи стал в Чикагском университете той «звездой», которая по замыслу тогдашнего президента этого заведения Харпера должна была обозначить Чикаго на «академической карте мира». Президент Харпер был очень инициативный и активный человек. Надо признать, что со дня основания университета и вплоть до своей безвременной кончины в 1906 г. он являлся главной фигурой университетской реформы.

Предложение Чарльза Стронга, высказанное профессору кафедры философии Тафту, представить кандидатуру Джона Дьюи президенту Харперу, оказалось своевременным. Для Харпера Дьюи оказался самой подходящей фигурой в его грандиозных планах, так как университету нужна была сильная кафедра философии, а Дьюи был полон энергии. Он был ученым, удивительно преданным науке и научным исследованиям. В Чикагском еженедельнике об «идеале Харпера» писали: «Назначение профессора Джона Дьюи на должность заведующего кафедрой философии и ведущего профессора кафедры – еще один из блестящих ходов, сделанных в университете. Он один из выдающихся мыслителей в области этики и метафизики. Он

блестящий писатель, его работы по психологии всем известны. К тому же он молодой человек, а философ мудреет с годами. Поэтому время для его лучшего произведения еще не настало, а мир уже знает его имя, и если мы и гордимся репутацией нашего факультета, то благодаря этому ученому, освещающему и в огромной степени укрепляющему эту репутацию».

Именно в Чикаго Джон Дьюи сумел проявить себя в деле, принесшем ему мировую славу не только в философских кругах. В 1896 г. в возрасте 37 лет, будучи уже два года заведующим кафедрой философии, психологии и педагогики в Чикагском университете, ученый получил пост директора экспериментальной школы. Он имел уже за плечами определенный опыт преподавания на высшей ступени средней школы, докторскую степень по философии университета Джона Хопкинса, а также десятилетний период работы на кафедре Мичиганского университета. Профессиональное мастерство Дьюи, огромный багаж знаний, привнесенный им в педагогику, во многом определили масштаб его эксперимента и последующих результатов.

Дьюи заинтересовался педагогикой еще во время своей работы в Мичиганском университете (1884 – 1894). Выпускник университета Вермонта, преподававший в старшей ступени средней школы, вернулся в университет, чтобы изучать философию. В университете Джона Хопкинса, где царил атмосфера творческого научного поиска, ему удалось пройти курсы Джорджа Мида, психолога Г. Стэнли Холла, только что вернувшегося из европейской лаборатории Вунда. Благодаря Стэнли Холлу Дьюи был погружен в эксперимент и занялся изучением детства. Заняв с 1889 г. кресло заведующего кафедрой философии в Мичиганском университете после смерти своего любимого профессора Морриса, он уже размышлял о статусе педагогики и роли обучения. Во многом ему помогала и дружба с философом Дж. Г. Мидом. Разработки инновационных теорий, соединяющих в себе изучение психических феноменов не только как биологических реакций, а в контексте анализа человеческой реакции на окружение оказались востребованы Дьюи. Выводы Мида относительно того, что элементы окружающей среды во взаимодействии с мышлением могут менять человеческое поведение и процессы мышления, а также его размышления о «происхождении и природе “я”» побудили Дьюи заняться исследованиями познавательного процесса в педагогическом

ключе. Еще в Мичигане Дж. Дьюи вошел в состав Клуба школьных учителей (The School Masters Club), начал выступать на школьных конференциях и в учительских институтах, даже написал две работы, касающиеся социальных функций философии, но имеющие практическое применение в системе подготовки учителя.

Обращение к анализу практического аспекта педагогики Джона Дьюи убеждает в том, что здесь можно четко отметить следы европейского влияния. Дьюи сумел занять свое собственное и очень достойное место на образовательной сцене ушедшего века благодаря своей университетской элементарной школе при Чикагском университете, ставшей феноменом международного порядка в движении прогрессивных школ XX в. и получившей большое признание в Европе. Однако сам Дьюи признавался, что его педагогическое детище в определенной степени было связано с третьей волной европейской педагогической теории. Ученый заявлял, что его школа на протяжении своего существования стремилась «...воплотить в жизнь некоторые принципы, которые были впервые сформулированы именно Фребелем».

Его педагогическое мышление формировалось под четким влиянием таких выдающихся европейских мыслителей, как Гегель, Фребель и Герbart. Гегельянство проникло в американские школы благодаря активному участию Уильяма Торрей Хариса, занимавшего пост специального уполномоченного по делам образования США в период с 1889 по 1906 гг. По словам Кремина, он был выдающимся американским педагогом последней четверти XIX в. У. Харис стал позднее главным оппонентом Джона Дьюи в дискуссиях по проблемам содержания образования и ратовал за предметно-ориентированный учебный план в противовес идеи Дьюи об учебном плане, центрированном на ребенке («subject-oriented»-versus «child-oriented» curriculum), его интересах. И все же именно благодаря его настоянию было основано Философское общество в Сент-Луисе, ставшее одним из проводников идей лидера американского прагматизма. Более того, Харис был главным редактором журнала «Спекулятивная философия» (1867 – 1893) – первого в США издания, целиком посвященного философии и разделявшего платформу первых философских работ Дж. Дьюи. Как отмечает Г. Клибарт, Харис уделял огромное внимание такой функции школы, как трансляция культурного наследия Запада, что позволило

ему занять место последнего великого защитника гуманистического содержания образования.

Второй европейской волной, захватившей Америку, стало гербартианство. Его проводниками в США стали Чарльз де Гармо из Корнуэльского университета, Чарльз МакМаррей (Государственная нормальная школа в Иллинойсе - Illinois State Normal School) и Фрэнк МакМаррей (Педагогический колледж Колумбийского университета). Эти ключевые фигуры американской школы уже в 1890 г. использовали в своем преподавании многие находки европейских педагогов, о которых они узнали, обучаясь, главным образом, в Йене. Им удалось внедрить гербартианство в систему педагогического образования страны, что обеспечило идеям Гербарта и его последователям, по выражению У. Килпатрика, «почти верховное правление», начиная с 1898 вплоть до 1910 гг.

Именно критике гербартианства посвящены многие страницы многочисленных трудов Дьюи. В то же время его пристальный интерес к педагогической теории немецкого «философа в кресле», знание его работ, касающихся как этики, так и теории формирования многостороннего интереса, «формальных ступеней обучения» доказывают, что педагогическое мышление американского реформатора формировалось под сильным влиянием немецкого коллеги. Третья волна европейского влияния на США, которая коснулась и Дж. Дьюи, была фребелианской. Она прокатилась по американскому образованию благодаря движению детских садов, которые были впервые введены в США учениками Фребеля в 1850-х гг. сначала на уровне частных дошкольных учреждений, а с 1873 г. и далее – в массовой системе.

И все же, занимая на излете XIX в. почетное место профессора философии, психологии и педагогики в университете Чикаго, Джон Дьюи сумел сформулировать свою философию образования и отвоевать ей свое собственное место на этой интеллектуальной арене в теоретическом плане где-то между гербартианцами и гегельянцами. Не случайно в своей работе «Интерес по отношению к тренировке воли» («Interest in Relation to Training of the Will») критика Дьюи обращена против и тех, и других. Гегелианцев ученый обвинял в неспособности состыковать учебные предметы с интересами детей, считая, что невозможно активизировать деятельность со стороны ребенка, если у него отсутствует интерес. А что касается гербартианцев и других

защитников жестко ориентированного на ребенка учебного плана и сторонников движения по изучению ребенка («child-study»), то Дьюи упрекал их в неумении связать интерес и активность ребенка с предметным содержанием учебного плана. Дьюи верно заметил, что «мало чего можно достичь, если возвести интерес в ранг конечной цели».

Прагматизм Джона Дьюи («инструментализм») вышел на арену в период, который характеризовался в США интенсивным социально-экономическим развитием. Культура больших городов, современная индустрия и развитие науки и техники предъявили новые, более высокие требования к народному образованию. Сама жизнь нуждалась в новом типе человека, которого можно было характеризовать как достаточно самостоятельного, энергичного, технически подготовленного, с творческими задатками, умеющего применять знания в быстро изменяющихся условиях. Такой социальный заказ могла выполнить только новая школа с новыми программами, с новым типом учителя, новыми методами работы.

В аспекте организации школы Дьюи в большой степени опирался на опыт полковника Фрэнсиса У. Паркера, который с 1883 г. осуществлял один из наиболее обещающих экспериментов в рамках движения городских чикагских школ (Cook County Normal School).

Существует мнение ученика Д. Дьюи У. Килпатрика о том, что если бы не было ни гербартианцев, ни Дьюи, то Паркер, если бы не одно обстоятельство, сам бы переделал американские школы. Под этим обстоятельством Килпатрик имел, видимо, в виду то, что Паркеру не доставало теоретических знаний.

Глубокая теоретическая подготовка Джона Дьюи как раз и обеспечила ему возможность занять место ключевой фигуры в движении по реконструкции образования в Чикаго, в других регионах своей страны, а также и за рубежом. Исследование убедило, что педагогическое мировоззрение Дьюи в чикагский период формировалось под влиянием многочисленных контактов с заинтересованными в реформе школы образованными родителями, филантропами и реформаторами. Ведь дети Д. Дьюи также вначале учились в школе Ф. Паркера. Пожалуй, следует согласиться с мнением Вестбрука, что благодаря всем этим связям и контактам Дьюи удалось воплотить в жизнь и свой собственный эксперимент.

По утверждению А. Фрэйли, «Дьюи начал свою деятельность с переформулирования теорий, навеянных опытом Паркера» и «основал

свою школу, используя методы Паркера и его последовательность в изучении предметов». Фрэйли заявил, что «...Дьюи сумел реплицировать менее формально зафиксированную экспериментальную работу Паркера». Исследование историко-педагогической литературы убедило, что школа Дьюи создавалась и под влиянием опыта европейских коллег. В работе «Педагогический меморандум» (1894) Дьюи ссылаясь на положительный опыт Йены в попытке соединить усилия педагогической и психологической науки в деле образования и инноваций в школьной практике. Учитывая благоприятные условия в США, где отсутствовал жесткий контроль со стороны государства за деятельностью университета, Дьюи ратовал за создание экспериментальных площадок по образцу существовавших в Йене. Ученый внимательно читал работы европейских коллег и следил за ходом европейской образовательной реформы рубежа XIX – XX вв. Архив Чикагского университета (раздел «Письма президента») содержит много любопытных материалов, касающихся переписки Д. Дьюи с президентом университета У. Харпером, а также письма Ф. Паркера, анализ которых подтвердил, что европейский контекст был включен в поле зрения американских ученых, стремящихся реформировать школу гербартианского толка. К концу XIX в. Джон Дьюи резко критиковал существующие в США школы за низкий уровень обучения и формализм. В письме к своей жене Элис он писал: «Когда задумаешься над тысячами и тысячами молодых людей, на которых ежегодно не положительно, а в негативно разрушительном плане влияют чикагские школы, то этого становится достаточным для того, чтобы начать криками выражать свой протест на уличных углах, подобно Армии Спасения».

Естественно, Дьюи понимал, что реформировать школу возможно лишь в конструктивном диалоге. Только так представлялось возможным найти оптимальный выход из существующего школьного кризиса. То, что и многие европейские педагоги-прогрессивисты XX в. внимательно читали работы американского ученого, доказывает анализ переводов текстов Адольфа Ферьера, Овида Декроли и Петера Петерсона, в которых чувствуется заметное влияние философско-педагогического наследия Дьюи. Всех реформаторов начала XX в. объединяла заветная мысль – сделать XX в. веком ребенка, но история показала, что многим их надеждам так и не удалось осуществиться.

И все же то, что Дьюи удалось сделать в его экспериментальной школе, кардинально изменило подход к методам обучения, активизировало учение, проблемные методы обучения, дало толчок демократизации школьной жизни не только в США, но и во многих странах мира, и, конечно, обеспечило Дж. Дьюи репутацию великого педагога.

Однако следует заметить, что Джон Дьюи взялся за этот жизненный проект, как он признался в письме к своей жене Элис, главным образом, благодаря детям. Дьюи очень внимательно следил за развитием своих детей. Что касается его сына Морриса, то заботливый отец в деталях фиксировал все шаги его «роста». Этот малыш был удивительно одаренным мальчиком. В возрасте года и восьми месяцев Дьюи отмечал его очень раннюю речь, считал «комбинацией добродетели и чувства», «самим совершенством по отношению к миру...». Дьюи считал, что он очень многому научился у своего малыша, который преподавал ему бесценные уроки. Моррис был первопричиной для создания собственной экспериментальной школы. Чикаго был второй причиной. «Чикаго – это место, которое заставляет тебя оценить предоставляемую тебе «хаосом» на каждом шагу абсолютную возможность... Это абсолютная материя вне всяких стандартов».

Джон Дьюи ассоциировал Чикаго с лабораторией. Он предстал перед ним живым учебником. Неслучайно Макс Вебер, будучи проездом в Чикаго в 1904 г., сравнивал этот фантастичный с точки зрения энергетики город с человеком, у которого содрана кожа до такой степени, что видно, как функционируют все внутренности.

А еще одной причиной создания школы как социального института – «общества в миниатюре» – становится знакомство Дьюи в чикагский период с Халл-Хаусом Джейн Аддамс (1860 – 1935). Ее философия образования, основанная на идеях педоцентризма, кооперации, активности, общинности, во многом импонировала Дьюи. Аддамс хотела включить музейную педагогику в образовательную среду простого человека. С самого начала Дьюи был связан с Халл-Хаусом.

В работе «Мое педагогическое кредо» (1897) ученый писал о том, что педагогический процесс имеет две стороны – психологическую и социальную и ни одна из них не может быть подчинена другой или игнорироваться, иначе возможны дурные последствия». Считая, что психологические и социальные стороны органически взаимосвязаны, Дьюи видел задачей образования координацию психологи-

ческих и социальных факторов, в результате чего индивид сможет выразить себя, реализуя социальные цели.

Дьюи разделял идею Джейн Аддамс о создании картинной галереи для эмигрантов – посетителей Халл-Хауса, гневно критиковал позднее в работе по эстетической философии «Искусство как опыт» сведение роли музеев – символов гражданской гордости – лишь к демонстрации приобретенных промышленными баронами конца XIX в. художественных коллекций. Он высмеивал их желание подтвердить количеством собранных полотен, скульптур свое высокое положение в сфере высокой культуры, сравнивал коллекционера с типичным капиталистом, укрепляющим положение в экономическом мире величиной своей собственности и связями.

Неслучайно позднее, когда Дьюи уже открыл свою школу, в письме от 14 января 1897 г. он ходатайствовал о предоставлении бесплатных билетов для своих учеников в залы известного Чикагского художественного института. Дьюи помогал Джейн Аддамс во многих ее демократических начинаниях. Уже в 1900 г. Дьюи рассуждал об образовательной миссии музеев в работе «Школа и общество», в его идеальной модели школы они играли важную роль как источники исследовательского познания. В диаграмме идеальной школы Дьюи музей помещен в центре, окруженный музыкальной комнатой и салоном искусства, а также биологической, физической и химической лабораториями, чтобы синтезировать в деятельности различные виды искусства и науки.

Дьюи писал: «...Искусство эпохи Возрождения было великим, поскольку оно выросло из жизненных ручных ремесел. Оно не возникло в какой-то особой среде как нечто идеальное, а дошло до процессов, имеющих духовное значение, содержащихся в домашних и повседневных формах жизни. Школа должна обнаружить это отношение».

Хотя Джон Дьюи и не столь часто читал лекции в Халл-Хаусе, но, являясь одним из членов комиссии первых попечителей селлементы, бывал там довольно часто. Он рад был встретиться с интересными людьми, обсудить самые разные проблемы.

Дочь Джона Дьюи, названная в честь Джейн Аддамс, отмечала, что вера Дьюи в демократию как ведущую силу в образовании оформилась и обрела для него глубокий смысл благодаря Халл-Хаусу и

Джейн Аддамс. Однако нельзя не отметить, что это влияние было двусторонним. Рабочие сетлементы, как и его основательница, также узнали удивительно много интересного и полезного от талантливого и готового к диалогу философа и педагога.

В архивных заметках Халл-Хауса значится лекция на тему «Эпиктет», прочитанная Джоном Дьюи. Римский философ-стоик Эпиктет (ок. 50 – ок. 140 н. э.) – бывший раб, получивший впоследствии свободу. «Беседы» Эпиктета, содержащие моральную проповедь, где в качестве основной темы значилась идея внутренней свободы человека, были написаны учеником древнего философа Арианом.

Благодаря сотрудничеству с Аддамс уже к 1894 г. Дьюи имел четкое представление о своей будущей школе и решил перестать читать чистую философию, а начать преподавать ее через педагогику. Он писал: «В моем сознании все еще зреет образ школы – школы, где насущная и конструктивная деятельность станет центром и источником всего, и в рамках которой в двух направлениях будет вестись работа: первое – это социальная сторона этой конструктивной индустрии, а второе – взаимодействие с природой, поставляющей ей ресурсы. Я могу теоретически представить, как плотничье дело и т.д., связанное со строительством модели дома, должно стать центром социальной подготовки, с одной стороны, и научной, с другой стороны. Все соединяется воедино благодаря положительной, конкретной физической привычке видеть и работать руками. Школа – это одна из форм социальной жизни, которая абстрактна и контролируема, но напрямую связана с экспериментом, и если философия призвана быть экспериментальной наукой, то создание школы – ее отправная точка...».

В 1896 г. проблемы элементарной школы считались в США приоритетными. Именно поэтому вовлеченность философа в их решение вряд ли можно считать эксцентричным занятием. В отличие от Уильяма Т. Харриса, занимавшего место суперинтенданта государственных школ в Сент-Луисе и рассматривавшего учебный предмет как набор фактов и принципов, подлежащих усвоению, скорее, с помощью усилия, нежели интереса, Д. Дьюи имел свой взгляд на роль учебного предмета. Харрис делал упор на работу, а не игру. Дьюи считал учебный предмет не только набором фактов, но и формой жи-

вого личного опыта. Уже на следующий год после основания своей школы ученый писал: «География – это не только набор фактов и принципов, которые могут быть подвергнуты классификации сами по себе; это также способ, с помощью которого реальный индивид осмысляет и может почувствовать окружающий его мир. Сначала должно быть последнее, перед тем как прийти к первому». Д. Дьюи упрекал Харриса за то, что тот «поставил телегу впереди лошади».

В докладе «Комитету Пятнадцати» Харрис игнорировал психологический аспект в отборе содержания образования, четко следуя предметному принципу, девальвировал идею учебного плана, ориентированного на ученика. Дьюи предложил различать то, что изучается в контексте логического целого, от того, что изучается в контексте психологического. В обращении к родителям своих учеников Дьюи выразил основную цель своей школы. Он хотел путем проб, «делания», а не только обсуждения и теоретизации попытаться определить, «какое содержание и каков объем подаваемого ребенку действительно необходимого материала, касающегося знаний об окружающем его мире, о силах, действующих в этом мире, его историческом и социальном росте...». Кроме того, он хотел «...создать ребенку возможность выразить себя в разнообразии художественных форм».

Открытая Дьюи университетская элементарная школа в Чикаго, насчитывающая всего шестнадцать детей в возрасте около 12 лет и двоих учителей, стала к началу двадцатого века местной сенсацией (рис. 2). Той же осенью школа вновь начала работу уже на новом месте – в ней было 32 ученика в возрасте от 6 до 12 лет и три учителя. Учитель истории и литературы Клара Митчел была выпускницей Чикагской нормальной школы и преподавала в ней некоторое время. Катарина Кэмп – преподаватель предмета «Наука» – окончила Мичиганский университет и была специалистом в области учебного плана по предмету «Наука» в Праттском институте. Другие учителя помогали в обучении плотничьему делу, работе с деревом, вели музыкальные занятия и физкультуру. Причем они преподавали не в ортодоксальной манере, а применяли методы обучения, характерные для прогрессивного воспитания, или «новой школы». Дети обучались в ходе выполнения различных задач проблемного толка. Дьюи намеревался подражать естественным образцам учения, типичным для домашнего окру-

жения, но в обстановке школы. Школа не была ограничена школьным зданием. Дети часто покидали школьную площадку для того, чтобы позаниматься в университетском спортзале, или отправлялись на экскурсии в музеи, парки, в сельскую местность, представляющую интерес с точки зрения природы и географии, или знакомились с отраслями производства в городе.

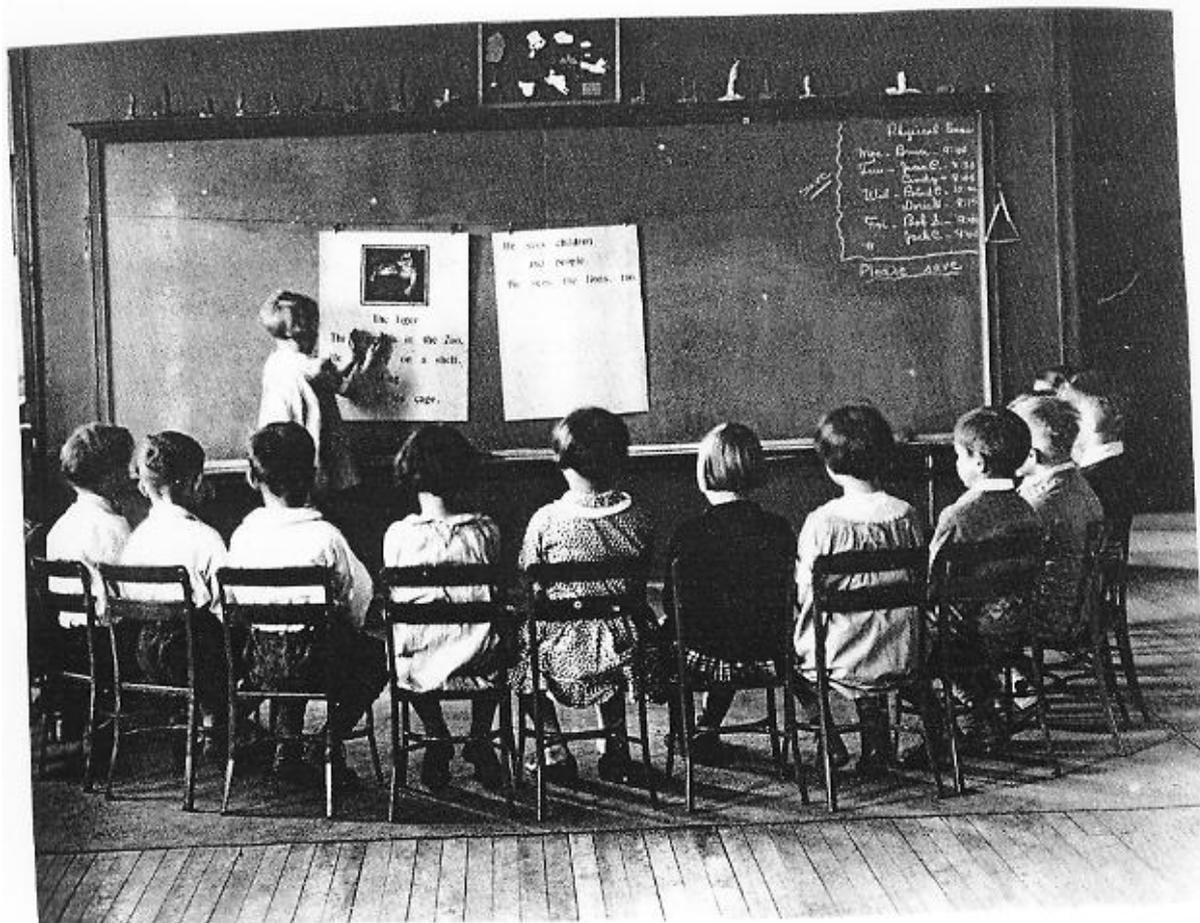


Рис. 2. Школа Дьюи

В своем обращении в Педагогическом клубе 31 октября 1896 г. Джон Дьюи обозначил свою школу как «педагогический эксперимент». Все посетители школы отмечали, что, встречая их, реформатор все время сетовал на то, что школе необходимо совершенно другое оборудование, приводил в пример химические и другие лаборатории, лаборатории медицинской школы университета Джона Хопкинса. Дьюи хотел претворить в жизнь предложение Гербарта о создании обстановки, в которой станет возможным проверить философские гипотезы относительно учения, поведения и социализации.

К 1902 г. школа выросла до 140 учеников и имела двадцать три педагога и десять студентов выпускников, работающих в качестве ассистентов. К этому моменту школа становится уже международной сенсацией. Она вошла в историю под названием «Школа Дьюи». Гости-педагоги из разных стран не переставали удивляться тому, как можно «не затрачивать свое время на удержание естественных порывов и импульсов детей, заставляя их делать то, что им не хочется делать». Они увидели новый путь организации детей в ходе интересной, конкретной и значимой для них деятельности, когда не требовалось из последних сил удерживать «кишащий муравейник».

В работе «Ребенок и учебный план», датированной 1902 г., Дьюи писал, размышляя о роли учебных предметов в своей школе: «Нам предстоит обнаружить, что же заключено в сфере актуального опыта ребенка (или же набора элементов опыта, которые легко достижимы), что можно обозначить как географическое. Вопрос не в том, *как* (курсив Дьюи) преподавать географию ребенку, но, прежде всего, надо задаться вопросом, а *что* для ребенка значит география». Для Дьюи каждый предмет имел ценность, если он способствовал «росту» ученика, позволял ученикам реализовывать свои возможности, выразить себя.

В архиве Чикагского университета имеется «музыкальная коробочка» («music box») ученицы Ирэны Тафт – дочери Тафта – коллеги Дьюи и преподавателя факультета философии, педагогики и психологии, ставшего вице-президентом университета в период между 1923 и 1925 гг. В таких музыкальных копилках ученики школы Дж. Дьюи собирали музыкальные работы – дети сочиняли стихи и писали к ним музыку. В копилке Ирэны имеется песенка, сочиненная девочкой для Хэллоуина (Halloween) осенью 1902 г., а также «Песенка про то, как Робин Гуд спас маленького Джона», написанная весной 1902 г. Здесь же мы находим «Пионерскую песню», датированную ноябрем 1904 г.

В работе Дж. Дьюи «Школа как социальный центр», появившейся в 1902 г. в материалах Национальной ассоциации образования, прослеживается реакция ученого на сетлемент Джейн Аддамс, попытка осмысления усовершенствования своей экспериментальной школы. Халл-Хаус рассматривается как модель новой школы, к которой следовало стремиться. Ученый защищал идею о том, что задачей школы должна стать подготовка индивида, хорошо приспособленного

к динамически изменяющемуся окружению. Школа, по мнению Дьюи, должна помочь растущей личности в интерпретации интеллектуального и социального смысла деятельности, в которую он вовлечен, скомпенсировав потерю авторитета, навязанного извне. Джон Дьюи был противником навязывания ребенку готовых знаний и фактов, а также подчеркивал, что вера в эффективность лишь интеллектуального обучения уже утрачена. Он отмечал, что основным мотивом в организации «Музея труда» при Халл-Хаусе было стремление его организаторов дать представление молодому поколению о трудовых умениях, искусстве и историческом смысле промышленных навыков старшего поколения – способов прядения, ткачества, обработки металла, уже ушедших из арсенала промышленной системы США. «Ребенок смог оценить ему дотоле неизвестные прекрасные стороны своего отца или матери, в отношении которых у него уже наметилось некоторое отторжение. Пробудилась связь между историей и прошлой славой нации, что помогло укрепить и развить связь семейную».

Идея практической интерсубъектности, категория «опыт», теория коммуникативного действия, идеи демократии и «роста» уже звучат на страницах работы «Школа как социальный центр». Призывая к сотрудничеству, Дьюи писал: «Школа должна обеспечить средства для объединения людей, их идей и верований с тем, чтобы уменьшить сопротивление друг другу и нестабильность, а также обеспечить глубокую симпатию и понимание».

Школа Дьюи стала философской лабораторией, в то время как Халл-Хаус – социологической лабораторией. Дж. Дьюи пытался «...разработать в конкретной форме, а не в голове или на бумаге «теорию единства знания».

В официальном названии школы – «Лабораторная школа», которое было дано ей Эллой Флэг Янг, отвечавшей за блок обучения в школе Дьюи, очень точно учтено намерение реформатора. Американский исследователь Глен Смит отмечал, что именно благодаря своей жене и Элле Флэг Янг ему удалось оказать на мировое педагогическое сообщество такое огромное влияние, так как именно они ответственно и с энтузиазмом внедряли его идеи в практику лабораторной школы.

Динамичная экспериментальная социальная атмосфера Чикаго, а также интеграция усилий университетских преподавателей, учите-

лей школы, родителей, Джейн Аддамс – организатора селлементы Халл-Хаус, членов Ассоциации изучения ребенка во главе с директором нормальной школы Фрэнсисом У. Паркером принесли много положительных результатов.

Появление новой школы повлекло за собой необходимость подготовить педагога нового типа, способного быть тонким психологом и организатором различного вида активностей ученика, свободного от догматического мышления и обученного рефлексии. Джон Дьюи не хотел делать из своей школы институт по подготовке учителей. Рядом с Чикаго находилась известная школа полковника Фрэнсиса Паркера (the Cook County Normal School), где Дьюи читал расширенный университетский курс по психологии в рамках разработанной Паркером программы по подготовке учителей, основанной на практико-ориентированном подходе, включающем даже полевую практику.

В замыслы Дьюи не входило делать из своей школы психологическую лабораторию, ставить эксперимент в области содержания образования, тестирования интеллекта. Он разрабатывал теорию единства знания и делания. Поэтому образование в его школе основывалось на идее о том, что знание является побочным продуктом деятельности. Именно этим объясняется интерес Дж. Дьюи к проектной деятельности в школе, но его подход всегда направлялся на соединение логики учителя с психологией учеников. То, что изучалось, должно было быть полезным, значимость была встроена в саму систему. Школа должна была стать активной жизнедеятельностью в настоящем, а не только подготовкой к будущей взрослой жизни (рис. 3).

Наиболее яркими исследователями школы Дьюи явились ее бывшие педагоги Катарина Кэмп Мейхью и Эн Кэмп Эдвардс. Именно ими написана книга «Школа Дьюи», где раскрывается история его экспериментальной площадки. В книге приведена хроника всех достижений школы, «детальный и обширный отчет», по словам Кремина, вплоть до 1904 г. Благодаря усилиям этих энтузиастов, глубоко заинтересованных в работе этого экспериментального учреждения, многим исследователям наследия Дж. Дьюи удалось вынести четкое представление об истории школы как при Дьюи, так и после его ухода в 1904 г. и отъезда в Педагогический колледж Колумбийского университета в Нью-Йорке. В книге представлена история школы до 1936 г.

В фундаментальной работе американской исследовательницы Л. Тэннер «Лабораторная школа Дьюи: уроки для будущего» (1997) поставлен вопрос: «Чему можно научиться у Дьюи и его экспериментального коллектива в решении все тех же вечных проблем, над которыми и сегодня педагоги ломают голову?». Эта работа выполнена на волне открытия педагогики Дьюи заново.



Рис. 3. Из архива «Школы Дьюи»

И сегодня нас поражает актуальность проблем, обсуждаемых Дьюи со своими коллегами. Создание школы как сообщества исследователей, важность регулярной педагогической рефлексии, роль интеграции, проектной работы и др. – вот лишь некоторые из них. Школа Дьюи явилась «пионером» в движении чикагских лабораторных школ, которые «стали не только началом прогрессивного движения в образовании, но и руководствовались главным тезисом всей философии Дьюи – подконтрольность любых аргументов относительно мира опыту этого мира, проверка на практике любых идей перед их принятием или отвержением, в том числе и образовательных методик».

В документе под названием «План организации университетской начальной школы» Дьюи изложил суть своей проблемы и цели школы. Считая важнейшей задачей образования «координацию пси-

холологических и социальных факторов», ученый требовал создать условия для того, чтобы ребенок мог «выразить себя», однако таким образом, чтобы реализовать общественные цели. В разделе «Социологические принципы» Джон Дьюи отмечал, что школа – учреждение, в котором ребенок в течение определенного времени должен жить, становясь членом общинной жизни, ощущая себя участником, а также вносящим свой вклад в общее дело.

В разделе «Психологические принципы» Дьюи заявил, что ребенок является деятельным и склонным к самовыражению существом. Он считал, что знание и чувство связаны действием, активность ребенка нельзя считать чисто психической или же чисто физической, она включает в себя мысленные образы, представления посредством движения. Более того, для Дьюи ребенок как существо социальное соответственно и выражен социально. Язык, например, будь то речь, письмо или чтение не являются, главным образом, выражением мысли, а предстают как социальное общение – коммуникация. Для Дьюи общение, коммуникация являются «сердцевиной языка».

Дж. Дьюи требовал, чтобы школа воплощала в себе подлинную жизнь общины и концентрировала внимание на отдельном ребенке, давала ему возможность выразить свои способности, привычки и соответствовала его нуждам. Первые два года функционирования школы Дьюи убедили его в необходимости подвергать проверке педагогические идеи. Он пришел к мнению о необходимости привлечения квалифицированных специалистов для преподавания различных предметов, а также к целесообразности группировки разновозрастных детей. Дьюи считал, что если общение происходит среди детей разных возрастов, оно тогда лишь выигрывает от этого: старшие дети учатся нести ответственность за младших. Выступая перед родителями, Дьюи пояснял: «Различными способами мы стремимся сохранить дух семьи в школе и не хотим развивать чувство изолированности классов и групп». Дети всех возрастов в школе Дж. Дьюи посещали вокальные ансамбли, всем группам сообщались успехи учеников из других групп. Половину недельной нагрузки дети старших групп отводили на помощь младшим детям, особенно в конструировании предметов наглядности. Конечно, на практике не все принципы удалось реализовать в полной мере. К 1898 г. в лабораторной школе было 11 групп в возрасте от 4 до 15 лет. Группы были пронумерованы. В

группу 1 вошли дети в возрасте четырех лет, а в группу 7 – дети десяти лет. Первоначальная идея не реализовалась на практике. Однако именно в эти годы появилось четкое представление о связи двух измерений в содержании образования, а также в разработке учебного плана.

Учителя в школе Дьюи старались отталкиваться от знакомого по пути к неизвестному, детское воображение использовалось как источник. Дети мечтали и сочиняли рассказы о мамах и папах, бабушках и друзьях. Они воображали лодки и двигатели, романтическую жизнь на ферме и на ранчо, на побережье морей и океанов, в горах. Они размышляли о разных профессиях и, конечно, о профессии учителя. В поисках оптимальной формы организации занятий ребенка, его активностей Дьюи использовал идею цивилизационной темы («civilizational theme»). В начале своей деятельности весь коллектив школы пытался подбирать наиболее подходящие формы организации школьной жизни. В серии, состоящей из девяти монографий о деятельности лабораторной школы, Дьюи отразил свои представления об интересах ребенка. Он признавал, что детям присущи все виды интереса – хорошие и плохие, временные и постоянные. Виды деятельности, осваиваемые детьми, касались отношений человека к миру, в котором он живет. Они были связаны с пищей, которую он добывает, одеждой, жилищем, которое он строит для себя. Они проявлялись и в более высоких духовных устремлениях учащихся. В ходе занятий дети учились абстрагироваться. Так, например, изучая фермерское дело, шестилетние дети просто изображали, что делают люди и как они ухаживают за другими обитателями фермы. Дети семи лет уже рассматривали аспект фермерской жизни с точки зрения исторической значимости фермы в развитии человеческого общества, делали упор на эффективность фермерского хозяйства в современной социальной жизни. Они изучали орудия и изобретения, связанные с фермерским хозяйством, как это изобретение помогало справляться с природными силами, с которыми человеку более ранних эпох было справиться не под силу.

Так, например, при изучении географии, пока учащиеся группы II лишь вскользь говорили о физических характеристиках земли в контексте моделей проживания (их собственный опыт жизни на холмах, равнинах, в лесах), дети из группы III изучали поверхность Земли (зависимость вида занятий от местонахождения). Дети в своем во-

ображении путешествовали в поисках наилучшего места. На своих картах из глины и песка они все время добавляли новые земли, пока, наконец, им не была предъявлена, по выражению Дьюи, «...имеющаяся картина части поверхности земли, на которой в различных очертаниях горы, возвышенности, долины рек и морей связывались друг с другом и видами человеческой деятельности».

Анализ учебного плана школы Дьюи, записей учителей дал основание утверждать, что учебный план школы Дьюи не следует считать синонимичным проектам. В своей школе Дьюи уделял огромное внимание занятиям ручным трудом, имеющим непосредственное отношение к повседневной жизни учащихся: работа в мастерских – слесарное дело и обработка дерева; кулинария и работа с тканью (шитье и прядение). В этих занятиях принимали участие все: как девочки, так и мальчики. С помощью вопросов учителя и его предложений ученики как бы заново изобретали простейшие орудия для прядения шерсти; эксперимент и открытия продолжались до тех пор, пока ученик не осознавал принцип работы современного ткацкого станка. На протяжении всего периода учебы дети изучали в достаточном объеме материал по искусству, науке и истории.

В школе Дьюи дети анализировали три этапа развития промышленности, оценивали вклад механических приспособлений в обработку сырья и превращение его в одежду. Изучая фабричное производство, они сравнивали простейшие и сложные машины, исследовали механику и физику, делали математические расчеты. Дети развивали идеи, которые впоследствии применялись в изучении экономики, и она становилась понятной для учеников. Они разбирались в химических процессах, сами готовили сырье, изучали крашение и учились отпаривать ткани. Так, по отзывам учительницы по текстилю Алтеи Хармер, детям страшно нравились все эти виды деятельности. Она приводит пример с изготовлением одеял (Novajo blankets), которые семилетние девочки мастерили дома по собственным образцам. По мнению ребенка, как отмечала учительница, процесс представлял для него «прежде всего как изготовление вещей с помощью плетения и т.д.; он как бы был занят деланием того, что было созвучным его чувству, восприятию, воображению, суждению и ручному умению, становился включенным в деятельность, представляющую для него интерес».

В ходе своего «педагогического эксперимента» Джон Дьюи подтвердил ряд своих предварительных предположений. Например,

что касается стадий развития ребенка, он обозначил три из них: первая – от 4 до 8 лет – характеризовалась моторной активностью и требовала прямой связи между идеей и действием. Предметное содержание на этой ступени не должно было выстраиваться в виде уроков, а осваивалось в ходе различного рода конструктивных активностей. На второй стадии – от 8 до 11 – 12 лет, когда пытливый ум ребенка ищет ответа на многие вопросы, стремится объяснить многие факты и идеи, деятельность ученика должна становиться, скорее, исследовательской, чем ориентированной чисто на конечный продукт деятельности. Ребенок начинал тянуться к книгам в поисках интеллектуальной пищи. Именно изучение различных профессий и научных изобретений человека заставляет, по мнению Дж. Дьюи, использовать чтение, письмо и математику. Ученый обосновывал положение о том, что на третьей стадии ребенок уже готов выполнять задачи средней школы. К 13 годам, как он считал, ребенок уже может специализироваться с целью реализации своих технических и интеллектуальных способностей как в определенных научных областях, так и в искусстве (рис. 4).

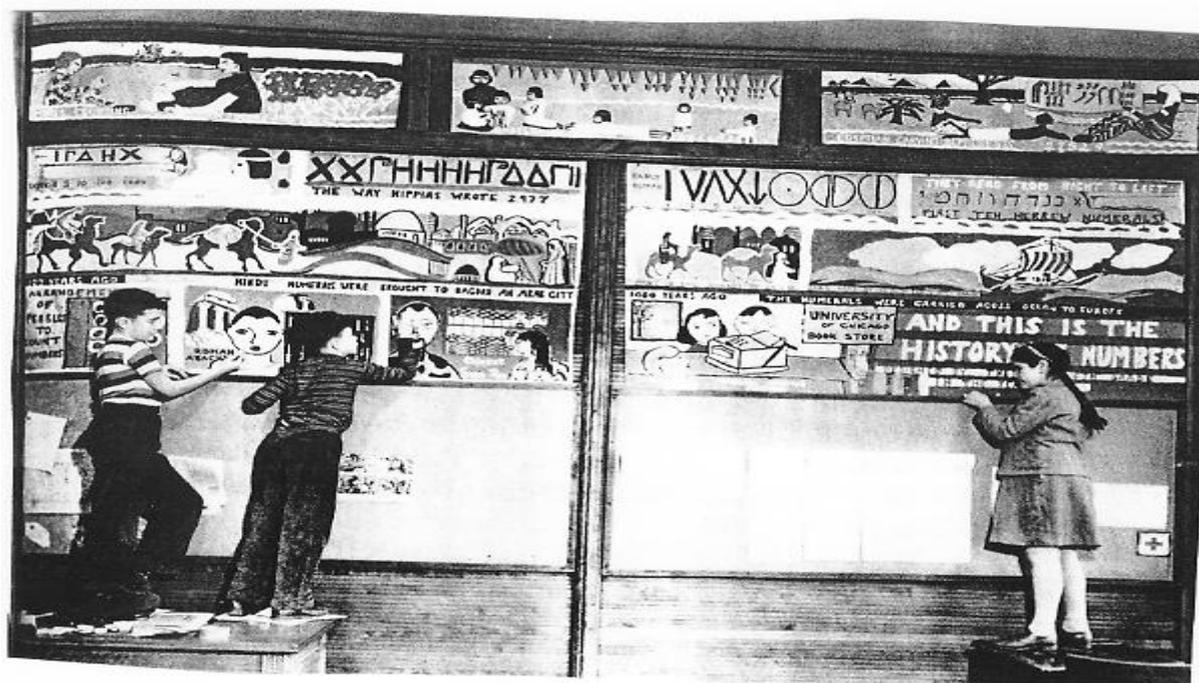


Рис. 4. Проектная деятельность в лабораторной школе

Однако, как признавался сам Дьюи, создание учебного плана, выходящего на два измерения – логическое и психологическое – стало очень сложным делом. Годами позже, уже в 1936 г., осмысляя свой

опыт в экспериментальной школе, ученый писал: «Решение этой проблемы чрезвычайно трудное дело; нам не удалось его найти и, наверное, во всей полноте своей его достигнуть невозможно».

Ученый скромно недооценил вклад своей экспериментальной школы в решение столь важной для педагогической науки проблемы. Дьюи полагал, что поскольку учебный план, содержащий два измерения, всегда находится в процессе делания, выступает как нечто открытое, он никогда не может предстать как нечто окончательно завершенное. И все же Дьюи удалось сконструировать учебный план нового качества в своей экспериментальной школе. Изучение архивных записей учителей школы Дьюи, фотографий его классной комнаты, снимков, отражающих виды занятий учеников, анализ многочисленных работ студентов дают право утверждать, что Джон Дьюи значительно продвинул вперед разработку проблемы содержания образования, учебного плана не только на бумаге, но и на практике.

В начале XX в. американская школа изменила свой характер под влиянием идей прагматической педагогики. Для народного образования Северной Америки традиционно была характерна практическая направленность, это в значительной степени облегчило перестройку массовой школы на рубеже столетий в соответствии с потребностями новой империалистической эпохи в русле идей прагматизма. Отличительной чертой североамериканской школы на рубеже веков было отсутствие общегосударственного руководства народным образованием, автономия и вариативность школьной системы внутри штатов. Децентрализация школы усугубляла неравенство образовательных возможностей, обуславливаемое в США не только социальными, но и местными экономико-географическими факторами. Вместе с тем гибкость и автономность школы позволяла ей значительно оперативнее, чем где бы то ни было в мире, приспособлять образование к нуждам времени, более чутко реагировать на многообразие различных общественных потребностей.

Наблюдались коренные перемены и в системе подготовки учителя. На рубеже XIX – XX вв. обнаружилось резкое несоответствие существующей в США системы педагогического образования новому социальному заказу общества – подготовить творческого учителя, способного работать в русле прагматических педагогических установок. Вплоть до 80-х гг. XIX столетия подготовка учителя осуществля-

лась в нормальных школах, пропитанных классицизмом и филологией, которые еще в начале XX в. оставались средними учебными заведениями. Учеба в них сводилась главным образом к совершенствованию знаний по предметам программы элементарной и средней школы, и лишь незначительная часть курса была посвящена педагогике. Новая философия образования – прагматизм – оказалась адекватно удовлетворяющей новым целевым установкам американской жизни и системы образования. Если традиционная система подготовки учителя делала главный упор на содержание педагогического образования как совокупности определенных знаний и умений, то педагоги-прагматисты считали, что в центре внимания должно быть развитие мышления. Курс обучения, по Дж. Дьюи, должен был развивать мысль, способствовать формированию гибкости ума в работе с новым материалом.

Поскольку прагматисты выдвинули лозунг «обучение посредством делания», в новой концепции профессионально-педагогической подготовки учителя центральное место уделялось именно практическому аспекту. В педагогическом учебном заведении, как считал Дьюи, студенты должны были, во-первых, усвоить содержание предмета, педагогические принципы применительно к предметному содержанию, что является одновременно и материалом для изучения, и основой дисциплины, и контроля, и, во-вторых, овладеть техникой классного руководства.

В работе «Отношение теории к практике» Джон Дьюи подчеркивал, что эффективная профессиональная подготовка учителя может строиться лишь «на основе достаточного практического обучения» лишь в том случае, если практика будет рассматриваться в логике лабораторного подхода («laboratory approach»), а не подхода, согласно которому студент выступает в качестве подмастерья («apprenticeship approach»). Только тогда станет возможным не просто передать необходимые учителю знания, а скорее, снабдить его «интеллектуальным методом» («intellectual method») и обеспечить исследовательское поле для активного осмысления аспектов своей деятельности. Вместо того чтобы сделать из него просто ремесленника, учитель должен научиться «транслировать конкретные приемы своей деятельности в ментальные структуры, их опосредующие».

Джон Дьюи считал, что интеллектуальные реакции, возникающие по ходу практики, смогут обеспечить студентам лучшее понима-

ние педагогической значимости содержания предмета, а также педагогики, философии воспитания и истории педагогики. Видя цель практической работы в том, чтобы прежде всего сделать студента мыслящим и творческим, и как бы отодвигая на второй план задачу вооружения будущего учителя педагогическими умениями и навыками, Дьюи требовал тесно связать практическую работу с теоретической подготовкой. Практический аспект стал основным звеном профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Дьюи выделял в подготовке учителя следующие компоненты: общая культура, специальная подготовка, профессиональные знания и техническое мастерство, делая основной акцент на последних двух.

Огромное внимание Дьюи уделял психологическому знанию в подготовке учителя. Он выдвинул идею триумvirата: «психолог-теоретик – педагог-концептуалист (посредник) – педагог-практик (учитель)». Педагог-концептуалист, по его мнению, призван истолковывать положения психологии применительно к конкретным ситуациям школьного обучения. Учитель должен был овладеть также педагогической техникой, которая помогала бы ему не давать ученикам выключиться из работы, а позволяла стимулировать их интерес и развивать самостоятельность.

Под влиянием новой философии образования Джона Дьюи в конце XIX в. в США начинают появляться педагогические отделения при университетах и колледжах. Своей целью они ставили не только подготовку учителей, но и разработку педагогической теории. Постепенно внутри университетов возникают независимые колледжи, которые и становятся центрами реформы педагогического образования. Надо отметить, что уже в начале XX в. новая концепция Дж. Дьюи, касающаяся подготовки учителя, находила живой отклик у руководителей педагогических учреждений. Разрабатывались новые учебные планы, внедрялись передовые формы и методы. Позицию прагматизма в организации практики отражал, например, вышедший в 1916 г. учебник Холквеста «Учение под руководством» (Нью-Йорк). К 1930 г. будущие учителя получили подспорье для подготовки в качестве специального пособия «Основные принципы учения под руководством» А. Мида и работы Д. Уэплза и Р. Тайлера, содержащие «казусные проблемы» и варианты их решения.

Дьюи считал, что учителя смогут быть компетентными и воспитывать молодое поколение только в том случае, если они будут знать

особенности цивилизации, членами которой они являются. Под влиянием этих идей в системе подготовки педагогических кадров вводятся курсы, призванные обеспечить будущему учителю возможность понимания современных общественных проблем («Современная цивилизация», «Современные проблемы», «История цивилизации», «Социальная и экономическая организация», «Понимание искусства» и т.п.).

В педагогических учебных заведениях в начале XX столетия заметно увеличился объем профессиональной подготовки учителя за счет увеличения психолого-педагогических курсов. Укрепилась связь теоретического обучения с практикой студентов, которой уделялось все больше и больше часов учебного времени. В курсе психологии акцент делался на психологию интереса.

В архиве Чикагского университета бережно хранятся такие редкие материалы Джона Дьюи, как «План организации работы полностью оснащенной кафедры педагогики» (1897), статья о статусе педагогики как университетской дисциплины и другие документы.

В «Педагогическом меморандуме» Дж. Дьюи критиковал состояние в области педагогики в США конца XIX в. за то, что она была отделена от педагогической психологии и социальной этики. Он считал, что этика и психология должны стать для педагогики тем же, чем является изучение научных принципов для работы в лаборатории. Ученый правомерно утверждал, что от существующего разрыва между этими дисциплинами страдают и они сами.

Джон Дьюи усовершенствовал тематический план курса по истории педагогики, считая, что наряду с историей уже сформировавшихся образовательных систем (китайской, римской, греческой и др.) следовало бы изучать развитие современной школьной системы. Он добавил историю развития содержания образования как историческое введение к разделу «Педагогическая психология». В психолого-педагогическом блоке много внимания уделялось разделу «История теоретических дискуссий по педагогическим проблемам», а также темам «История педагогической доктрины», «Теоретические аспекты педагогической психологии», «Изучение ребенка» и «Проблемы школоведения».

Чикагский период оказался очень плодотворным для Дьюи в аспекте профессиональной деятельности, но он был омрачен и трагическими потерями. Во время поездки в Европу Дж. Дьюи потерял своего любимого сына Морриса. А позднее в возрасте 8 лет умер и второй

сын Гордон. Джейн Адамс устроила поминальную службу в Халл-Хаусе по поводу этого печального события. Как вспоминала дочь Дьюи – Джейн Дьюи, эти потери были слишком тяжелы для семьи Дьюи.

Еще одна серьезная потеря выпала на долю Дж. Дьюи в 1904 г. В 1901 году президент Харпер объявил, что элементарная школа полковника Паркера и учительский институт войдут в состав Чикагского университета. Культовая фигура того времени в академических кругах Ф. Паркер прибыл в университет со своим патроном – Анитой МакКормик Блейн, подарившей его школе один миллион долларов. После неожиданной смерти Ф. Паркера по предложению Дьюи элементарную школу Паркера слили с лабораторной школой Дьюи, и более того, на Дьюи были возложены обязанности и по школе, и по всем остальным аспектам университетского образования, включая педагогическую школу, кафедру педагогики, высшую ступень средней школы и школу ручного труда.

Назначение Дж. Дьюи своей супруги на должность директора Лабораторной школы и руководителя объединенной школы, вызвали протест у бывших коллег Паркера. Слухи дошли до президента, и тот ошибочно посвятил во все разговоры Аниту Блейн, дав ей обещание, что через год уберет супругу Дьюи с поста директора школы. Без всякого уведомления ровно через год в момент отъезда Дьюи, Харпер вынудил Элис уйти в отставку. Вернувшись, Дж. Дьюи не захотел ни минуты работать под началом человека, который нанес ему «удар в спину». Биограф Дьюи Дж. Мартин так описал этот эпизод в жизни ученого: «...11 апреля 1904 года Джон Дьюи незамедлительно подал в отставку со всех университетских постов. На его руках было четверо детей и никаких других источников дохода. Опомнившийся президент Харпер понимал, что теряет «звезду», и пытался принести Дьюи свои извинения, просил о встрече. Но Дьюи был непоколебим, он вел в друзей и уже отправил им письмо в Нью-Йорк, сообщив о своей отставке. Тогдашний президент Колумбийского университета Николас Маррей Батлер предложил Дьюи место профессора философии в Педагогическом колледже университета».

Конечно, Дьюи очень сожалел о потере своей школы, и когда позднее, в 1936 г., писалась его бывшими учителями история лабораторной школы, он руководил ее составлением. Имя президента Харпера в ней не появилось. Ученый прожил на Пятой Авеню в Нью-

Йорке всю свою оставшуюся жизнь – 48 лет. Он никогда не занимал больше административных постов в университете и никогда не оглядывался назад. Дьюи жил семейными заботами, много путешествовал, писал книги и готовил для всего мира педагогические кадры, что и обеспечило ему высокое звание «учителя учителей».

Дьюи-проект

В Центре изучения Дж. Дьюи при Южно-Иллинойском университете в Карбондейле в США находится самая большая коллекция неопубликованных материалов о Дьюи. Центр (The Center for Dewey Studies) был создан в 1961 г. в США как «Дьюи - Проект». Собирая и издавая труды Джона Дьюи, Центр сумел стать ценной источниковой базой для исследования философско-педагогического наследия выдающегося мыслителя XX в. В первое десятилетие своего существования этот Центр поддерживался главным образом Южно-Иллинойским университетом. С 1974 г. благодаря фонду Дьюи и двум частным спонсорам университетский проект стал получать огромную поддержку в своих исследованиях и издании трудов ученого. В 1961 г., спустя девять лет со дня смерти Дж. Дьюи, лишь некоторые из его крупных работ были напечатаны. Хотя его наследие, содержащее более тысячи работ по разнообразным отраслям науки, и существовало, многие работы ученого были разбросаны в разных местах, несколько работ были напечатаны только на французском, испанском, японском и китайском языках, а оригинальные версии на английском языке были потеряны. Более того, каждый год с 1882 по 1953 г. Джон Дьюи публиковал от одного до 30 различных произведений, многие из них появлялись в журналах, которые не всегда были в центре внимания читательской аудитории. Среди них многочисленные памфлеты, обзоры, письма в редакцию, статьи в энциклопедиях, а также лекции, которые никогда не перепечатывались и не собирались. Помимо того что его работы касались полного спектра тем, начиная с проблем эстетики и архитектуры до утилитаризма и теории ценностей, отдельные из них обычно сочетали в себе различные акценты. Поскольку тематика работ Дьюи сложна и многогранна, Центру в Карбондейле пришлось очень долго искать многие наработки ученого. На протяжении 75 лет со дня публикации первой работы 23 летнего Дьюи в 1882 г. до появления в 1953 г. одного из его многочисленных предисловий, введений и послесловий наконец-то произведения Джона Дьюи стали появлять-

ся в более чем 150 различных журналах, начиная с «Философского журнала» («Journal of Philosophy») и кончая журналом «Женский дом» («Ladies's Home Journal»). Его труды можно было найти во всех крупных и мелких газетах. Студенты Дьюи часто нанимали стенографов для записи его лекций, поэтому приходилось их расшифровывать. Публичные обращения американского мыслителя были представлены на многочисленных форумах, конференциях различных ассоциаций, профсоюзных собраниях учительства. Всемирную известность получили августовские лекционные сессии Дьюи «Лекции Уильяма Джеймса» в Гарварде («Искусство как опыт»), «Опыт и природа» в Союзной теологической семинарии (the Carus Lectures "Experience and Nature"), в Йельском университете (The Terry Lectures – "Common Faith"), в Эдинбургском университете (Gifford Lectures – "The Quest for Certainty").

В 1991 г. сотрудники Центра Дьюи завершили в Южно-Иллинойском университете Карбондейла монументальное 37-томное издание всех работ Джона Дьюи (собрание сочинений Джона Дьюи – The Collected Works of John Dewey, 1882 – 1953). Оно состояло из трех серий «Ранние труды» (The Early Works), 1899 – 1924 гг. в пяти томах, «Труды среднего периода» (The Middle Works), 1899 – 1924 гг. в пятнадцати томах, «Более поздние труды» (The Later Works), 1925 – 1953 гг. в семнадцати томах. Как сообщил в 1998 г. Ларри Хикман – директор этого Центра, издание трудов Дьюи стало первым изданием философских работ американского ученого, которое одобрили Центр ассоциации современного языка по изданию американских авторов и Комитет по научным изданиям (the Modern Language Association Center for Editions of American Authors and the Committee on Scholarly Editions). Оно представляет собой самое полное издание.

Надо признать, что начиная с 1970-х гг., Центр установил модель для издания философских трудов. Так, продуктами издательства стали «Труды Уильяма Джеймса» в 18 томах (1975 – 1988); «Произведения Чарльза С. Пирса» – соратников Дж. Дьюи по философии прагматизма, а также «Труды Джорджа Сантаяны». В 1973 и 1977 гг. появились два издания «Списка работ о Джоне Дьюи» (A Checklist of Writings about John Dewey). В 1979 г. Центр сумел опубликовать «Стихотворения Джона Дьюи» (The Poems of John Dewey), что позволило осмыслить ещё одну грань творчества великого мыслителя и человека.

О высокой репутации Джона Дьюи как педагога в середине ушедшего века высказывался У. Брикман, хотя отмечалось, что не

так-то много стран могли говорить о существенных изменениях, произошедших под воздействием его философско-педагогических взглядов и методов. У. Брикман писал: «...наиболее доступной для измерения в контексте значения Дьюи для его современников в других странах является его репутация как педагога...». Исследователь правомерно отметил в качестве показателя мирового влияния большое количество переводов работ Дж. Дьюи на иностранные языки. Действительно, перевод работы на иностранный язык является одним из показателей того, что работа представляется значимой и должна стать предметом для обсуждения более широкой аудитории, что повлияет на изменение интеллектуального фона мышления представителей этой аудитории. Переводы Дж. Дьюи продолжают осуществляться каждый год, однако до сих пор наиболее важной библиографией его переводов считается та, что была составлена Джо Эн Бойдстон и Робертом Л. Андерсеном (с 1900 по 1967 гг.) в Центре исследований Дьюи в Южно-Иллинойском университете. Любопытно, что если проследить в хронологическом порядке, то работа Дж. Дьюи «Очерки критической теории этики» (“*Outlines of a Critical Theory of Ethics*”) уже в 1900 г. появилась на японском языке, а «Школа и общество» (“*School and Society*”) увидела свет на испанском языке. В библиографии имеются 154 наименования, сгруппированных под следующими рубриками: книги, статьи, памфлеты, монографии, собрания сочинений – 67; работы, переведенные на английский язык, вначале опубликованные на другом языке – 4; опубликованные работы, не переведенные на английский язык – 79 (переводы на 35 языках).

Библиографический список

1. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст / Е. Ю. Рогачева. – Владимир : ВГПУ, 2005. – 332 с. – ISBN 5-87846-461-6.

2. Юлина, Н. С. Философия Джона Дьюи и постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти / Н. С. Юлина // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст / отв. ред. Л. В. Рубцов. – М. : Традиция, 1997. – 288 с. – ISBN 5-89493-001-4.

3. Boydston, J. A. John Dewey: A Checklist of Translations, 1900 – 1967 / J. A. Boydston, R. L. Andersen. – Carbondale : Southern Illinois University Press, 1969.

4. Boydston, J. A. Checklist of writings about Jhon Dewey / J. A. Boydston, K. Poulos. – Carbondale : Southern Illinois University Press, 1978. – 476 p.
5. Brickman, W. W. John Dewey's Foreign Reputation as an Educator / W. W. Brickman // Ed. I. L.Kandel. – School and Society. – 70 – October 22, 1949. – P. 258.
6. Fraley, A. E. Schooling and Innovation: The Rhetoric and the Reality / A. E. Fraley. – New York : Tyler-Gibson, 1981. – P. 45.
7. Ichimura, T. The Protestant Assumption in Progressive Education Thought / T. Ichimura // Teachers College Record. – 1984. – Vol. 85 (3). – P. 452.
8. Martin, J. The Education of John Dewey. A Biography / J. Martin. – New York : Columbia University Press, 2002. – 562 p. – ISBN 0-231-11676-4.
9. Mayhew, K. C. The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago, 1896 – 1903 / K. C. Mayhew, A. C. Edwards // introduction by John Dewey. – New York, London, D.Appleton: Century, 1936. – 489 p.
10. McKenzi, W. R. Introduction toward Unity of Thought and Action / W. R. McKenzi // John Dewey Early Works. – New York, 1975. – P. IX – XVI.
11. Rorty, R. Consequences of Pragmatism / R. Rorty. – Minneapolis, 1986. – P. XVII.
12. Smith, L. G. Lives in Education. People and Ideas in the Development of Teaching / L. G. Smith. – Iowa State University, Educational Studies Press, 1984. – P. 276. – ISBN 0-934328-01-3.
13. Spitzer, A. B. John Dewey, the “Trial” of Leon Trotsky and the Search for Historical Truth / A. B. Spitzer // History and Theory. – 1990. – 29 (1). – P. 17 – 37. – ISSN 0018-2656.
14. Tanner, L. N. Dewey's Laboratory school. Lessons for Today / L. N. Tanner // forward by Phillip W. Jackson. – New York and London : Teacher's College, Columbia University, 1997. – 200 p.
15. Wesbrook, R. John Dewey and American Democracy / R. Westbrook. – Ithaca, N.Y. : Cornell University Press, 1991. – 570 p.
16. White, M. Pragmatism and American Mind [Text] / M. White. – L., Oxford, N.Y., 1973. – P. 10.
17. Рогачева, Е. Ю. Междисциплинарное измерение научного наследия Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева // Наследие Яна Амоса Комен-

ского и современные междисциплинарные исследования : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. М. Марчукова. – СПб. : Петершуле, 2012. С. 43 – 51. – ISBN 978-5-905425-12-7.

18. Рогачева, Е. Ю. Ретроинноватика Джона Дьюи в подходах к профессиональной подготовке учителя / Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ. – Владимир, 2012. – № 3 – 4. – ISSN 2078-0478.

19. Рогачева, Е. Ю. Грэнвилл Стэнли Холл и Лэстер Уорд: психологическое и социологическое измерения американского прогрессивизма / Е. Ю. Рогачева // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. Вып. 10(30), 2011. – ISSN 2076-8192.

20. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в кросс-культурном диалоге / Е. Ю. Рогачева // Культура взаимопонимания и взаимопонимание культур : монография. В 2 т. Т.1. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – С. 158 – 171. – ISBN 5-9273-0521-1.

21. Rogacheva, E. The Educational Legacy of Pragmatism and Its Influence on Early Soviet Educational Reform [Text] / E. J. Rogatcheva // Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present And Future; eds. Czeslaw Majorek, Erwin V.Johanningmeier. – Krakow : Polish Academy of Sciences Publishing House, 2000. – P. 55 – 70. – ISBN 83-86726-81-4.

22. Rogacheva Y. “International Dimension of John Dewey’s Pedagogy: Lessons for Tomorrow”, Phenomenology/Ontopoiesis/ Retrieving Geo-Cosmic Horizons of Antiquity. Logos and Life. Analecta Husserliana, edited by pr/ Anna Teresa Tymieniecka The world Institute for Advanced Phenomenological Research and Learning. Dodrecht, Heidelberg, London, New York, 2011 P. 147 – 171.

23. Рогачева, Е. Ю. Джон Дьюи – защитник демократии и академической свободы в образовании / Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогический ежегодник ; под ред. Г. Б. Корнетова. – Владимир : АСОУ, Вып. 39, 2011. С. 236 – 248. (Серия «Историко-педагогическое знание»). – ISBN 978-5-91543-043-2.

24. «Новые люди для новой эры»: вклад Джона Дьюи в реализацию идеала «Нового человека» : Одиссей человек в истории / Ин-т всеобщей истории / под ред. А. О. Чубарьяна. – М. : Наука, 2012. – С. 106 – 112. Серия «Школа и образование в Средние века и Новое время». – ISBN 978-5-02-037561-1.

25. Рогачева, Е. Ю. Международные образовательные миссии Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ. – 2009. – № 1 (6). – С. 98 – 109.

26. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в контекстах разных культур / Е. Ю. Рогачева // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 88 – 96. – ISSN 0869-561X.

27. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в кросс-культурном диалоге: европейский контекст / Е. Ю. Рогачева // Антропологическое измерение глобализационных процессов : материалы междунар. науч. конф. – Владимир : ВГПУ, 2003. – С. 125 – 132. – ISBN 5-87846-384-9.

28. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Д. Дьюи в поликультурном контексте / Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы : материалы всерос. науч. конф. / отв. ред. Г. Б. Корнетов. – М.; Тверь : АСОУ: Золотая буква, 2005. – С. 161 – 164. – ISBN 5-89500712-1.

29. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи как инструмент модернизации образования в странах Латинской Америки / Е. Ю. Рогачева // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2006. – № 2(4). – С. 146 – 156. (Серия «Психология и педагогика»). – ISSN 0869-8732.

30. Рогачева, Е. Ю. Педагогический эксперимент Дж. Дьюи и его значение для будущих учителей. История педагогики как учебный предмет / Е. Ю. Рогачева. – М. : Рос. акад. образования, 1995. – 16 с.

Работы Джона Дьюи

1. Dewey, J. Art as Experience / J. Dewey. – New York : Perigree Books, 1934. – P. 9.

2. Dewey, J. Experience and Nature. The Late Works, 1925 – 1953 / J. Dewey. – Carbondale : Southern Illinois University Press, 1981 (1) – P. 180.

3. Dewey, J. General Principles of Work, Educationally Considered / J. Dewey // Elementary School Record. – 1900. – February. – P. 15 – 25.

4. Dewey, J. Impressions of Soviet Russia and Revolutionary World: Mexico – China – Turkey / J. Dewey // New Republic, INC : New York, 1929. – P. 428.

Архивные материалы

ICU: University of Chicago, Special Collection Research Center of the University of Chicago, Regenstein Library.

1. Dewey, J. Pedagogy Memorandum, 1894. (President's Papers. 1889 – 1923), Box 17. Folder 11. – 3 p.
2. Dewey, J. Plan of Organisation of the University Primary School. July, 10. (President's Papers), Box30. Folder 23. – 26 p.
3. J. Dewey to Col. Francis W. Parker, TLS. Box 18. Folder 19. 1901, May, 29. – 1 p.
4. J. Dewey to Col. Fransic W. Parker, TLS. Box 30. Folder 23. 1901, August, 3. – 1p.
5. Dewey to W.R.Harper TSL, (President's Papers), Box 30 Folder 11. – 1 p.
6. Laboratory School. Work Reports 1898–1934. Elementary School, 1898 – 1934. – Vol.1. – 1898. Box 1. Folder 1; Vol.2 (1899 – 1900). Box II. Folder 1; Vol. III (1900 – 1901). Box 3. Folder 1. – P.1 – 639.
7. University President's Papers. Box 30. Laboratory School Records, Archives work reports 1898 – 1933.
8. RF History Source Material, v.1, p.7, Rockefeller Archive Centre Document.

1.1.3. Джейн Аддамс: социальный сетлемент. Инновационные подходы к поликультурному образованию

Краткая биографическая справка

Лаура Джейн Аддамс – одна из первых деятелей американского социального реформизма, пацифистка, основатель Халл-Хауса – родилась в Седервилле (штат Иллинойс) восьмой из девяти детей. Ее отец, Джон Хью Аддамс, был процветающим банкиром и сенатором штата от республиканской партии. Училась в Рокфордской женской семинарии, готовившей женщин для миссионерской работы.

В 1883 г. Джейн Аддамс вместе со своей подругой Элен Гейтс Старр отправилась в Европу. Они посетили Тойнби-Холл, приют в лондонском



Джейн Аддамс (1860 – 1935)

Ист-Энде, который обслуживала группа студентов Оксфордского университета. Воодушевленные их работой, Аддамс и Старр вернулись в США, решив найти место, где «они могли бы научиться жизни у самой жизни». Поиски привели их в 19-й квартал Чикаго, район бедняков, населенный иммигрантами. В сентябре 1889 г. подружки перебираются в дом Чарлза Халла и организуют там эксперимент – сетлемент Халл-Хаус, который привлек внимание виднейших реформистов будущего.

Твердо убежденная, что «моральные силы женщин» должны выражаться в голосовании, Аддамс принимала участие в чикагской кампании суфражисток 1907 г., с 1911 по 1914 г. она являлась вице-президентом Американской ассоциации за избирательное право женщин, присутствовала на съезде Международного союза женского избирательного права в Будапеште.

С началом Первой мировой войны Аддамс приняла участие в движении пацифистов. В январе 1915 г. она была избрана председателем вновь созданной Женской партии мира. Ее приверженность к миру не кончилась с войной в Европе. В 1919 г. Аддамс была избрана президентом Международной женской лиги за мир и свободу. В 1931 г. (после повторного представления) Аддамс стала первой американкой, удостоенной Нобелевской премии мира как «подлинный делегат всех миролюбивых женщин мира».

Деятельность Джейн Аддамс оказала впечатляющее воздействие на гуманитарную сферу жизни общества. Работа в Халл-Хаусе не только смягчила отчуждение и бедственное положение иммигрантов, но и послужила примером для организаторов таких учреждений повсеместно. Усилия Джейн Аддамс по улучшению условий жизни на городских окраинах породили новую профессию социального сотрудника.

Джейн Аддамс неоднократно подчеркивала «историческую роль женщин в осуществлении основных человеческих прав». Играя эту роль в течение многих лет, Аддамс оставила яркий след в традиции американского реформизма.

***Развитие идеи социального сетлементта Джейн Аддамс.
Халл-Хаус – лидер движения американских сетлементов***

В ряду наиболее значительных педагогов прогрессивного образования стоит имя Джейн Аддамс (1860 – 1935) – соратницы Джона

Дьюи. Её имя мало известно в отечественной педагогике, хотя она была безусловным лидером движения американских сетлементов.

Именно Джейн Аддамс совместно с Элен Старр удалось основать в 1889 г. в беднейшем районе г. Чикаго самый ранний и впоследствии самый знаменитый сетлемент Халл-Хаус¹.

Время создания Халл-Хауса совпало с кризисом в системе образования. В школах царила рутинная бюрократическая атмосфера, они сохраняли статус кво и сопротивлялись переменам. Материал усваивался учениками путем механического запоминания, натаскивания, зубрежки и многократного повторения пройденного. Именно против такой системы традиционного обучения выступали творчески мыслящие педагоги – реформаторы Джейн Аддамс, Джон Дьюи, Френсис Паркер и др.

Халл-Хаус был основан семью годами раньше, чем школа-лаборатория Дьюи. Аддамс искала инновационные методы решения проблем образования беднейшего населения крупного промышленного центра, она сыграла важную роль в формировании взглядов Дьюи. У Аддамс было много общего со взглядами Джона Дьюи. В интеллектуальном отношении Дьюи и Аддамс были единомышленниками с момента их встречи в 1892 г. Дьюи с самого начала одобрял деятельность Халл-Хауса и был частым его посетителем. Как отмечала сама Дж. Аддамс, философ был нужен, чтобы это новое начинание избежало как «сентиментальности», так и похожести на «крутое яйцо». Интеллектуальное взаимообогащение существовало также и между Халл-Хаусом и Чикагским университетом. Являясь попечителем сетлемента, Дж. Дьюи был также его активным лектором, принимал участие в дискуссиях, организованных на базе Халл-Хауса. Между Дж. Аддамс и Дж. Дьюи, а также между Халл-Хаусом и Чикагским университетом существовало интеллектуальное взаимообогащение. По справедливому замечанию Кристофера Лэсча, идеи Джейн Аддамс и Джона Дьюи были настолько близки, что «трудно сказать, Дьюи

¹ Под термином «социальный сетлемент» («social settlement») подразумеваются благотворительные учреждения, встречавшиеся в трущобах крупных городов. Они были рассчитаны на организацию образовательной и досуговой деятельности детей и взрослых. Организационную поддержку в этом им оказывали проживавшие в сетлементе работники, называемые резидентами. Социальные сетлементы были созданы для улучшения качества жизни в промышленных центрах.

влият на Аддамс или Джейн Аддамс на Дьюи. Они влияли друг на друга... Халл-Хаус и экспериментальная школа Дьюи при Чикагском университете постоянно обменивались идеями и сотрудниками». Многие другие американские исследователи также свидетельствуют о значительном влиянии Аддамс на Дьюи.

Педагогическая концепция Джейн Аддамс складывалась на протяжении многих лет её творческой деятельности под влиянием различных жизненных обстоятельств, идей и, конечно, ярких личностей.

Формирование взглядов Джейн Аддамс происходило под влиянием романтиков – Карлейля и Раскина, социальных утопистов – Барнета и Толстого, и, как уже упоминалось выше, прагматистов – Дж. Дьюи и Мида. Хотя по отношению к двум последним следует говорить о взаимовлиянии.

Хорошо знакомы Джейн Аддамс были работы «хранителя» и вдохновителя Тойнби-Холла² Кэннона Барнета (1844 – 1913), в прошлом священника. Философия Барнета сыграла заметную роль, когда Аддамс писала работу «Назначение социального поселения» («The Function of the Social Settlement»). Аддамс соглашалась, что поселения не должны быть миссией, поскольку это обстоятельство сделает их идеологически направленными и они не смогут отвечать нуждам бедноты. Несмотря на то что термин «поселение» был заимствован из Лондона, она находит тонкие различия между философиями Тойнби-Холла и Халл-Хауса. Американский поселение не в такой мере основывался на чувстве долга «имущих» перед «неимущими», а в большей степени исходил из желания уравнивать через социальную работу те превосходящие возможности, которые даны «имущим». Безусловно, американские поселения опирались на идеи, наработанные аналогичными английскими учреждениями, например Тойнби-Холл. Халл-Хаус в прессе называли «Чикагским Тойнби-Холлом». Первый английский поселение был моделью для шести поселений США, включая Халл-Хаус уже на раннем этапе его истории.

Экспериментальная по своему характеру программа Халл-Хауса стала прагматической попыткой сочетать социальную работу с социальными исследованиями. Аддамс особенно стремилась удовлетворить образовательные и социальные потребности детей и молодежи

² Тойнби-Холл – первый английский поселение, основанный в 1884 г. священником Сэмюэлем Августом Барнетом в бедном Ист Энде Лондона.

ближайшего к Халл-Хаусу Западного района Чикаго. Являясь прежде всего практиком социальных реформ, она тем не менее развивала идеи философии образования, проистекавшие из ее собственного опыта. Ее философия образования подтверждает широту и прогрессивность ее взглядов на реформирование школы. Для Джейн Аддамс образование не ограничивается школой, но включает в себя целый ряд учреждений, видов деятельности и процессов. Взгляды основательницы Халл-Хауса на формальное образование (школу) и неформальное образование (всеобщее изучение окружающей среды) были скорее взаимодополняющими, чем исключаящими друг друга. Мегаполис открывал безграничные возможности для изучения окружающей среды. Школе не следовало быть изолированной от жизни, а, напротив, следовало быть вовлеченной в социальную, экономическую и политическую жизнь города. Дети и молодежь как часть быстро меняющегося общества, по мнению Аддамс, нуждались в понимании сложности и значительности общественных проблем индустриального общества.

Талант Аддамс, ее умение интегрировать усилия единомышленников способствовали созданию многих прогрессивных проектов. Основатели Халл-Хауса дополняли узкую, не приспособленную к быстро развивающемуся урбанистическому промышленному окружению программу средней школы, делая все возможное, чтобы найти способы ее улучшения. Надо признать, что Халл-Хаус стал лидером в процессе реформирования образования исследуемого периода, особенно в плане ориентации образования на реалии городской жизни.

Философия образования Джейн Аддамс была основана на идеях педоцентризма, кооперации, активности, общинности, что во многом сближало ее со взглядами Джона Дьюи. Не случайно в концептуальной речи о роли школы в строительстве демократического общества, опубликованной затем в виде эссе «Школа как социальный центр» (1902 г.), Джон Дьюи писал о Халл-Хаусе как о модели новой школы, к которой следовало стремиться. Ученый защищал идею о том, что задачей школы должна стать подготовка индивида, хорошо приспособленного к динамически изменяющемуся окружению. Именно Халл-Хаус помог Джону Дьюи осмыслить идею новой модели школы как социального центра. В данной работе Дьюи, появившейся в 1902 г. в материалах Национальной ассоциации образования, явно чувствуется реакция учёного на сетлемент Джейн Аддамс.

Спустя два года после выступления Дьюи в 1904 г. Аддамс выдвинула идею о более фундаментальном изменении в образовательной практике, чем концепция Джона Дьюи о школе как центре жизни общины. Она требовала, чтобы община (the community) стала центром образования. Это не было новой концепцией Аддамс, фактически она четко формулировала ее с момента основания Халл-Хауса. Ограниченность традиционного взгляда на историю образования как на историю исключительно педагогики школы подвергалась критике в 70-е гг. XX в. американским историком педагогики, доктором философии Колумбийского университета Лоресом Креминым, автором капитального труда по прогрессивизму в американском образовании (1876 – 1957). Л. Кремин считал необходимым изучение воспитательно-образовательной деятельности семьи, церкви, библиотек, прессы и других социальных институтов. Насколько глубоким был взгляд Дж. Аддамс, сумевшей увидеть необходимость преодоления существовавших границ, найти и осуществить на практике конструктивное решение уже в начале века.

Масштаб личности Дж. Аддамс определял и широту ее взгляда на образование, который распространялся не только на Халл-Хаус и его окрестности, огромное чикагское сообщество, но и в конечном счёте на весь мир. Хотя Аддамс не была радикальной феминисткой, в своем районе она работала над тем, чтобы образование помогало женщине расширить границы ее традиционных обязанностей по поддержанию дома и здоровья детей до размеров всего сообщества. В районе Чикаго, где находился Халл-Хаус, она вовлекла резидентов и посетителей Халл-Хауса в исследования по проблемам наркомании, акушерства, санитарных норм и даже занимала пост экологического инспектора в 19-м административном районе города. В 1910 г. она стала первой женщиной, которой Йельский университет присвоил почетное звание доктора наук.

По мере роста репутации Джейн Аддамс ее стали приглашать на ответственные общественные посты. В 1905 г. она вошла в Совет по образованию г. Чикаго, стала председателем Комиссии по школьному управлению. Успешный опыт Халл-Хауса и других селлементов позволил Аддамс во время ее работы в Национальном обществе содействия трудовому обучению (the National Society for the Promotion of Industrial Education), учрежденному в 1906 г., внедрить программы селлементов по трудовому обучению в государственные школы.

О большом авторитете Дж. Аддамс свидетельствует и избрание ее в 1908 г. президентом Национальной конференции благотворительных и исправительных учреждений. Надо признать, что Аддамс пропагандировала свой опыт, выступая на международных семинарах и конференциях, читая лекции перед различной аудиторией в Чикаго и в целом по стране.

В отличие от английских сетлементов американские выполняли еще одну важную функцию: служили центрами разных, иногда враждебных друг другу национальностей. Первым социальным сетлементом в США был Нейбохуд Гилд (1886 г.) в Нью-Йорке (более позднее название Университетский сетлемент), вслед за ним появился Колледж сетлемент (the College Settlement), а в 1889 г. Джейн Аддамс и Элен Старр основали Халл-Хаус в Чикаго. Джейн Аддамс и Элен Старр не знали о существовании других американских сетлементов, когда принимали решение жить в трущобах.

Успех Халл-Хауса вдохновил Лилиан Уолд открыть Хенри стрит сетлемент хаус (Henry Street Settlement House) в Нью-Йорке в 1893 г. И затем совместный успех этих сетлементов подвигнул других реформаторов открыть подобные учреждения в восточной части страны, где отмечался высокий процент иммигрантского населения.

В более поздний период пример Халл-Хауса послужил моделью и вдохновляющим примером для других прогрессивных педагогов. Так, в 1932 г. Майлз Хортон, искавший подобно Аддамс инновационные подходы в образовании, основал в бедном аграрном районе на р. Теннесси демократическое образовательное учреждение Хайлендер фолк скул (Highlander Folk School). Халл-Хаус играл одну из ведущих ролей в становлении и развитии американского движения сетлементов.

Халл-Хаус был самым ранним в Иллинойсе и одним из самых крупных, а число резидентов и добровольцев, работавших в сетлементе, руководимом Джейн Аддамс, одним из самых больших и сопоставим только с данными по сетлементу Чикаго Коммонз (Chicago Commons).

По мнению М. Карсон – исследователя раннего периода истории сетлементов, именно Халл-Хаус дал наиболее яркое представление об американском сетлементе как центре, обеспечивающем образовательные и социальные услуги для иммигрантов и беженцев.

На фоне прочих сетлементов деятельность Халл-Хауса отличалась более широким спектром образовательных и социальных услуг,

исследовательской работой в самых разнообразных сферах жизни, добровольной работой с условно осужденными и несовершеннолетними преступниками, благотворительностью, многоплановой эстетической деятельностью и предоставлением самых широких возможностей для публичных дискуссий, лекций и встреч.

Все, что делалось в Халл-Хаусе, служило одной главной цели – построить социальную культуру демократии. Аддамс настаивала, чтобы резиденты были не оказывающими помощь нуждающимся, не приносящими благотворительные взносы, не социальными работниками, а в первую очередь настоящими гражданами своей страны (хотя большая часть из них, женщины, не имели права голоса). Объективная ценность Халл-Хауса заключалась в способности создавать сильных граждан, используя разнообразные средства и методы.

В 1900 – 1914 гг. влияние Халл-Хауса, его репутация достигли высшей точки в своём развитии. Особенно после публикации в 1910 г. брошюры под названием «Двадцать лет спустя в Халл-Хаусе» Джейн Аддамс стала национальной знаменитостью, а Халл-Хаус хорошо знакомым словом повседневного обихода.

Подходы Дж. Аддамс к решению проблем иммигрантов

Чтобы проследить, как по-разному решались вопросы поликультурного образования в Халл-Хаусе по отношению к отдельным национальностям, кратко остановимся на работе селлементы с мексиканцами, афроамериканцами и греками.

Мексиканская иммиграция в Чикаго усилилась в 1920-е гг., к 1930 г. численность общины достигла 20 тыс. человек и снизилась во время Великой депрессии к 1940 г. до 16 тыс. Это было второе по численности мексиканское сообщество в США. Мексиканская колония в окрестностях Халл-Хауса разрасталась.

В 1932 г. возникли два клуба местных безработных: мексиканский и итальянский численностью 80 человек, из них 20 % – женщины и дети. Члены клуба собирались еженедельно для обсуждения проблем безработных и просмотра образовательных фильмов, изучения английского языка.

Мексиканцы активно участвовали во всевозможных видах деятельности селлементы: занятиях по вопросам гражданства и английскому языку, программах обучения ручному труду, уроках изобрази-

тельного искусства, обучались танцам, отдыхали. Резиденты Халл-Хауса хорошо понимали, что католическая вера оставалась очень важной для мексиканских иммигрантов. Возможность проявить свои верования и традиции открывалась им в Халл-Хаусе, когда они создавали своими руками предметы искусства и ремесел. В 1930-х и 1940-х гг. в сетлементе проводились ежегодные фестивали мексиканской культуры и традиций, что способствовало их знакомству с другими этническими группами. Первая чикагская фреска на мексиканскую тему была создана Адрином Лозано, мексиканским иммигрантом, нанятым для выполнения этой работы Халл-Хаусом. Она располагалась на одном из корпусов сетлементы – здании клуба мальчиков.

Было бы уместным отметить, что большинство мексиканских гончаров впервые обучались ремеслу на фабрике в сетлементе. К 1927 г. здесь была открыта маленькая фабрика (the Hull-House Kilns) для обжига и сушки гончарных и керамических изделий, шедших на продажу. Столовая посуда и декоративные предметы создавались руками учащихся художественной школы, учителей и мексиканских мастеров, что позволяло им проявить свой талант, самовыразиться.

Сочувствие и сострадание Аддамс иммигрантам распространялись также и на афроамериканцев. Аддамс в большей степени, чем многие другие реформаторы ее поколения, смогла преодолеть проявление расистских настроений, имевших место в обществе того времени. Рядом с Халл-Хаусом проживало небольшое количество афроамериканцев. Когда Национальный съезд представителей женских клубов для цветных проходил в Чикаго, Дж. Аддамс пригласила его участников на ланч. На Национальном съезде женских клубов в Лос-Анжелесе в 1902 г. она выступала за включение клубов для афроамериканцев в общий список национальных клубов на равных правах, поддерживала личную дружбу с женщинами-лидерами из их среды. В 1909 г. она активно участвовала в основании, а затем и в работе Национальной ассоциации развития цветных. Кроме того, руководитель Халл-Хауса выступала с лекциями перед членами мужского клуба для цветных в Чикаго.

В сетлементе были созданы клубы для цветных женщин (Colored Women's Club) и их дочерей (Colored Girls' Club), увлеченных драматическими постановками, танцами и пением. Класс отдыха существовал и для детей негритянских женщин, приходивших на занятия в свой клуб.

Клуб общины Халл-Хауса (Community Club) оказывал посредническую помощь филиалу Государственной национальной федерации клубов цветных (негритянских) женщин (the State and National Federation of Colored Women's Clubs), получившему с 1927 г. прописку в Халл-Хаусе. Круг интересов клуба охватывал социальные вопросы и создание условий для дальнейшего развития афроамериканского населения.

Те немногие чернокожие американцы, которые появлялись в клубах Халл-Хауса или на занятиях, не всегда принимались тепло. Хотя сегрегация и не была присуща сетлементу, но многие его резиденты чувствовали, что присутствие чернокожих могло бы смутить посетителей другого цвета кожи и даже уменьшить приток посетителей сетлементы. Халл-Хаус, казалось, неохотно решал проблемы черного населения, располагающегося в непосредственной близости, и гораздо более участливо относился к подобным проблемам вне пределов своего района. Так, например, группа резидентов помогла создать Венделл филлипс сетлемент (The Wendell Phillips Settlement) в районе проживания чернокожего населения в Вест Сайде. Джейн Адамс оказала помощь в сборе денег как на этот проект, так и для создания другого социального центра для афроамериканцев. Она участвовала в деятельности Национальной ассоциации содействия прогрессу цветного населения (National Association for the Advancement of Colored People) – крупнейшей организации такого рода в США, а также в Национальной городской лиге, считавшей основной своей целью борьбу против дискриминации негров и этнических меньшинств на территории США, улучшение их социально-экономического положения. Последняя была основана в 1910 г., занималась лоббистской деятельностью, выступала в судах. Резиденты Халл-Хауса в большей мере, чем прочие современники, старались преодолеть проявления сегрегации в обществе. Но поскольку в составе жителей ближайшего района было весьма мало чернокожих, существовали другие насущные проблемы, а также давали о себе знать расистские настроения, сотрудники Халл-Хауса в период до Первой мировой войны посвящали мало времени вопросам чернокожего населения.

Тем не менее изучением проблем афроамериканцев занималась Луиз К. Бауэн – активный лидер женского клуба Халл-Хауса, президент Ассоциации по защите прав несовершеннолетних, опекун и пре-

зидент комиссии опекунов Халл-Хауса, оказывавшая неоценимую материальную поддержку селлементу. Из ее статьи «Цветное население Чикаго» (1913) становится очевидным, что отношение к этой категории людей, будучи отеческим, не предполагало равенства как пути решения расовой проблемы в обществе.

Из регулярных отчётов о работе с иммигрантами в Халл-Хаусе и отчётов Лиги защиты иммигрантов, нередко написанных в виде эссе, можно составить представление о реальном положении вещей в колонии греческих иммигрантов.

В 1908 г. в непосредственной близости от Халл-Хауса проживало 1 467 греческих иммигрантов – это было крупнейшее их поселение в Чикаго. Отношение к грекам было противоречивым. Накануне Гражданской войны многие добропорядочные американцы боялись, что приехавшие из Европы иммигранты способны разрушить устои американского общества, поэтому существовало сопротивление допуску таких иностранцев. Читая сенсационные газетные сообщения о преступлениях греков (порой недоказанных), американцы приходили к выводу о том, что данная нация вырождается и является наиболее нежелательным дополнением к составу имеющегося населения. В Халл-Хаусе считали такой подход явно несправедливым. Критерии оценки национальности с позиции перспективы социальной адаптации основывались не только на рассмотрении существовавших в США нравственных стандартов, способности к самоуправлению, их ценности для экономики страны. Принималось во внимание то, насколько восприимчивы они были к образовательным и социальным программам, как они продвигались по заданному американским обществом пути развития.

В начале XX в. греки, прибывшие в США позднее других европейцев, хуже владели языком и плохо знали традиции страны. Это были преимущественно молодые люди мужского пола. Следует признать, что данное обстоятельство влияло на довольно высокий уровень преступности в их среде, что хорошо понимали сотрудники селлементы.

Оставаясь продолжительное время без работы, многие греки довольно быстро осваивали английский язык. Проявляя предприимчивость, они скапливали необходимые суммы денег и становились уличными торговцами, лавочниками, владельцами кафе-мороженого и

ресторанов. Греки были наиболее желательными иммигрантами и с точки зрения их политических взглядов, и как трудовой ресурс. Ведь это были преимущественно сильные молодые мужчины, в первые годы в большинстве случаев жившие несемейными группами по причине отсутствия женщин. За короткое время они заслужили репутацию умных и рассудительных деловых людей. Кроме того, они охотно брались за любую, даже тяжелую физическую работу. Поскольку у них в стране образование являлось обязательным, в Америке греческие иммигранты отличались высокой степенью обучаемости и активности. Отношение к ним в Халл-Хаусе было самое положительное.

Резиденты селлементы сумели понять, что то, какими станут греки, зависело от окружающей их обстановки. И именно американцы несут ответственность за результаты происходящих с ними изменений. «Лучший способ помочь им ... – это признать их природные таланты, трудолюбие, способность стать хорошими гражданами и объединиться с ними, чтобы ограничить зло и эксплуатацию, от которой они страдают».

Халл-Хаус активно сотрудничал с греческой колонией (как упоминалось выше, в 1934 г. отмечено всего 22 греческих клуба). Проживавшие в ней мужчины участвовали в работе греческого Олимпийского атлетического клуба (существовал с 1914 г.), специализировавшегося на борьбе, легкой атлетике и боксе. Некоторые атлеты стали выдающимися профессионалами, и один из спортсменов представлял Чикаго на ежегодном турнире Золотая перчатка. В источниках отмечены имена членов клуба – победителей национальных и зарубежных чемпионатов, что подтверждает их высокий уровень.

Греки посещали танцклубы, участвовали в театральных постановках и других видах деятельности, широко отмечали свои религиозные праздники.

Джейн Аддамс всегда заботилась об индивидуальных запросах иммигрантов. Так, ей удалось предвидеть, что для иммигрантов греческого происхождения театр станет прекрасной возможностью для удовлетворения творческих запросов. Стремясь реализовать образовательный потенциал театра, талантливый педагог пригласила для постановок специалиста, и результаты превзошли ожидания. Была осуществлена постановка античной пьесы Софокла «Аякс» на совре-

менном греческом языке. Выдающийся учёный-соотечественник, посмотревший спектакль, отметил, что никто не смог бы сыграть греческую пьесу с такой же страстью и душевным подъемом, как это сделали в Халл-Хаусе. Любопытно, что почти никто из 25 занятых в постановке актеров не владел английским языком. Состоялось шесть спектаклей, прошедших с нарастающим успехом. Отчет о событии появился в местном периодическом издании.

В результате такого опыта сложились прочные долговременные связи между Халл-Хаусом и греческой популяцией в Чикаго. Греки оценили возможности селлементы и его дружелюбную атмосферу. Еще одной стороной этого явления было то, что представители других национальностей смогли с лучшей стороны увидеть греческих иммигрантов. Успех предприятия стал доказательством ценности подобной работы в социальном селлементе.

Дж. Аддамс считала сцену наиболее успешным средством для воспитания нравственности, а театр – учителем нравственности. Она утверждала, что в обществе проводится недостаточно работы в направлении духовного развития детей в возрасте до 13 лет, в период, когда они особенно восприимчивы к воздействию извне. Тот факт, что в 1909 г. в Чикаго было арестовано и привлечено к суду 15000 молодых людей в возрасте от 13 до 23 лет показывает, что в обществе не проводилось должной работы с этой категорией населения. Школы и церкви заменили нравственное воспитание коммерциализацией и не приспособились к новым условиям.

Образовательные программы и организационные формы работы селлементы

Цель работы резидентов и селлементы в целом Джейн Аддамс видела в том, чтобы отвечать потребностям всех сторон жизни ближайшего к Халл-Хаусу района. Принципиально важным является, на наш взгляд, то обстоятельство, что во внимание принимались не только потребности бедных людей, но и обеспеченных, не только молодых, но и пожилых, т.е. всех категорий населения. Активности Халл-Хауса разделялись на четыре направления: «социальное, образовательное, гуманитарное и гражданское, если вообще можно говорить об участии женщин в исполнении гражданского долга». Автор

настаивала на том, что виды деятельности сетлементы должны определяться постоянно растущими потребностями участников программ.

Резиденты и волонтеры Халл-Хауса работали по двум основным направлениям. Во-первых, обеспечивали разнообразие программ, которые способствовали улучшению качества жизни их участников, в первую очередь иммигрантов. Во-вторых, предвосхищая форму «совместного экспериментального исследования», вместе с иммигрантами-посетителями Халл-Хауса они коллективно изучали общие проблемы и находили их решения. Руководимые Джейн Аддамс резиденты сетлементы оказались на переднем крае борьбы за парки, игровые площадки, в решении жилищных проблем, здравоохранения, контроля над преступностью и обеспечения безопасности на улицах, за права женщин, обязательное образование, нормативы труда и его справедливую оплату. Праздники разнообразных культур иммигрантов дополнялись танцами, музыкой, театральными постановками, декламацией стихов и представлениями.

Концепция образования, которую разделяли Аддамс и Дьюи, не укладывалась в рамки формального обучения в стенах классных комнат. Образовательным целям служила сама обстановка Халл-Хауса, которая успешно выполняла функцию воспитывающей и обучающей среды. Помещения напоминали жилище представителей среднего класса с прекрасными картинами, современной мебелью, потому что Дж. Аддамс верила, что в подлинно демократическом обществе бедным необходим доступ к такой же обстановке, какую имеют представители высших слоев населения. Даже математические классы были украшены цветами. Иммигрантов принимали в филиале Чикагской публичной библиотеки, галерее искусств Батлера, которую в 1891 г. в среднем еженедельно посещали три тысячи человек.

Халл-Хаус, зарегистрированный как корпоративная ассоциация (*incorporated association*), в 1909 г. имел в своем ведении 13 зданий и занимал целый городской квартал. В него входили спортзал, классные комнаты, мастерские, комнаты для клубных занятий, кофейня – Кофи хаус (*Coffee house*), зрительный зал, отдельные здания женского клуба и клуба для мальчиков, музыкальная школа и др.

Пожертвований и доходов от сдачи помещений и жилья в аренду хватало лишь на поддержание помещения и оборудования в рабочем состоянии. Поэтому 45 резидентов (данные на 1909 г.), зарабатыва-

вая деньги вне Халл-Хауса, оплачивали свое проживание в нем и работали на безвозмездной основе. Свыше двухсот добровольных помощников резидентов, не проживавших в сетлементе, регулярно приходили туда для работы в независимых клубах и проведения занятий. Таким образом, экономилась по крайней мере половина ежегодного бюджета.

Сетлемент оказывал и юридическую помощь нуждающимся в ней. Он был чем-то вроде «большого брата, чье простое присутствие на детской площадке защищало его младшего брата от местных хулиганов».

В работе «Демократия и социальная этика» в 1902 г. Аддамс, выражая свою неудовлетворенность первыми попытками выработать новые методы работы, писала, что все попытки понять класс промышленных рабочих и войти с ним в контакт провалились, в том числе эксперимент по созданию сетлементов. «Среди многих разочарований, которые эксперимент сетлементов принес его покровителям, было то, что разработка методов образования, специализированных и приспособленных к нуждам взрослых рабочих людей в противовес методам, используемым в школах и колледжах, ... оказалась неудачной».

Несмотря на это обстоятельство, поиски продолжались. Мы располагаем документами о работе Халл-Хауса на протяжении всей его истории, но наиболее полные материалы имеются за 1934 г., предпоследний год жизни Дж. Аддамс. Мы полагаем, что указанные материалы весьма показательны, так как они демонстрируют наработки Халл-Хауса за 45 лет его деятельности.

В 1934 г. 150 человек еженедельно оказывали разнообразные услуги Халл-Хаусу в качестве преподавателей, посетителей (visitors) или руководителей клубов. Большинство из них не являлись резидентами.

В 1893 г., спустя 4 года после его открытия, число посетителей Халл-Хауса составляло одну тысячу человек, в 1911 г. – 9 тысяч. В зимние месяцы 1934 г. Халл-Хаус еженедельно посещали шесть тысяч человек, и имеющиеся в распоряжении сетлементов здания могли разместить такое количество людей. Это подтверждает существовавшее мнение о том, что Халл-Хаус был успешен и востребован.

На протяжении 45 лет его истории занятия для взрослых проводились в течение трех семестров интенсивно, и меньше занятий про-

ходило в летний семестр, в том числе на базе летней школы (к 1934 г. просуществовавшая 10 лет).

В книге ежегодных записей 45-й год истории Халл-Хауса отмечен следующими видами занятий для взрослых:

1) уроки литературы (продвинутый уровень; один раз в неделю);
2) чтение и обсуждение рукописей собственного сочинения, некоторые из них были опубликованы: поэзия, проза, очерки, рассказы, эссе, социологические исследования;

3) публичные лекции научно-популярного характера с лабораторными экспериментами – своего рода филиал колледжа (the college extension courses). Важно отметить, что университетское движение в Чикаго, приведшее в дальнейшем к возникновению филиалов университета, имело свои первые ростки на плодотворной почве Халл-Хауса. Слушатели (взрослые и дети) посещали лекции в других городских музеях и институтах Чикаго. Федерация чикагских сетлементов даже сумела открыть маленький институт для безработных юношей и девушек от 18 до 25 лет;

4) дискуссии по социальным проблемам (с 1890 г. в Халл-Хаусе работали социологический клуб для рабочих и клуб социальных наук, где выступали руководители различных муниципальных департаментов);

5) уроки английского языка для иностранцев по четырем уровням (четыре раза в неделю);

6) школа гражданства: помощь иммигрантам в подготовке к прохождению тестов для получения гражданства;

7) научно-исследовательская работа по следующим направлениям: а) условия труда при потогонной системе; б) жилищные условия (исследование велось под покровительством городской ассоциации домов); в) распространение тифа, туберкулеза, а также нелегальная продажа кокаина; г) состояние крупнейшей колонии цыган, проживающих в зимний период на соседней Холстед стрит. Все исследования практически способствовали улучшению ситуации и принятию более прогрессивных законов;

8) профессиональная практическая подготовка к гражданской, социальной и благотворительной деятельности (школа работала под руководством бывших резидентов, деканов Чикагского университета).

Имеющиеся в нашем распоряжении источники позволяют говорить и о других видах деятельности:

1) гражданская активность Халл-Хауса. Известно о 1035 отчетах, посланных сетлементом за 2 летних месяца 1893 г. в муниципальные органы власти и непосредственно в департамент здравоохранения. Департамент в ответ выразил полную готовность к сотрудничеству с добровольными инспекторами и отметил улучшение работы уборщиков мусора и санитарного состояния имеющихся в городе небольших помещений для животных;

2) публичная библиотека, читальный зал и небольшой музей игрушек из разных стран мира;

3) искусства и ремесла. Уроки гончарного дела, работа по металлу, батик, резьба по дереву;

4) переплетная мастерская. Практические занятия ремеслом в мастерских сетлементы объединяли под одной крышей взрослых и детей, невзирая на их различия в возрасте, культуре, образованности и материальном благосостоянии;

5) школа трудового обучения (Hull-House Trade School). Обучение швейному делу (200 чел. в год) с ежегодными весенними выставками изделий. Текстильные мастерские. Творческая работа по созданию тканей из льна и шерсти, а также галстуков, ремней, кошельков, шарфов;

6) домашнее рукоделие: пошив одежды, национальных костюмов для кукол и сумок, вышивка, вязание, кулинария, уроки домашней экономики;

7) общественные услуги: работа душевых для жителей района.

Джейн Аддамс была информирована об организации силами сетлементы Тойнби-Холл художественных выставок в «Народном дворце» («Peoples Palace») в Лондоне. Именно поэтому Аддамс на основе привезенных из Европы шедевров живописи сумела создать свою картинную галерею Халл-Хауса (the Butler Art Gallery), которая разместилась в здании, построенном по проекту Ирвинга и Аллена Пондов – архитекторов и попечителей из Ассоциации Халл-Хаус. Дьюи разделял идею Джейн Аддамс о создании картинной галереи для иммигрантов – посетителей Халл-Хауса. По мнению Джейн Аддамс, лекции и картины позитивно воздействовали на умонастроения слушателей и зрителей. Посетители Халл-Хауса знакомились с фото-

графией лучших произведений искусства и ценили их как выражение наивысшего проявления человеческой мысли и восприятия. Поразительно, что прежде чем картины именитых мастеров живописи Нью-Йорка попадали в музей «Метрополитен» или Чикагский институт искусств, их видели резиденты Халл-Хауса. Это обстоятельство, безусловно, усиливало положительный эффект, производимый искусством как средством просвещения.

Именно после успешной выставки, открывшейся в Батлер Арт Гэлери спустя 6 лет после ее основания, было учреждено Чикагское общество искусств и ремесел. Ведущую роль в его организации сыграли среди прочих Элен Старр, ближайшая соратница Джейн Аддамс, и братья Понды. А первым его президентом стал англичанин Джордж Твоус, живший в Халл-Хаусе и дававший там уроки обработки древесины. Более того, известно, что Элен Старр стала также инициатором создания организации под названием «Общество искусства чикагских народных школ» («Chicago Public School Art Society»).

Таким образом, благодаря интеллектуальному арсеналу Халл-Хауса искусство приносилось и в другие учреждения Чикаго, в том числе в бесплатные средние школы.

Музейная педагогика Халл-Хауса

Джон Дьюи сумел не просто ассимилировать, но и развил далее многие идеи своей соратницы по реформаторскому движению в образовании – Джейн Аддамс. Ученый помогал ей во многих демократических начинаниях. Уже в 1900 г. он писал об образовательной миссии музеев в работе «Школа и общество», в его идеальной модели школы они играли важную роль как источники исследовательского познания.

Благодаря идеям Джейн Аддамс, музейная педагогика стала использоваться как средство, расширяющее образовательное пространство учащегося, а Халл-Хаус был в том числе и музейным центром. Задача стимулирования творческого потенциала человека, включения его в процесс освоения и воспроизводства духовных и материальных ценностей реализовывалась в Халл-Хаусе с помощью Музея труда, созданного в 1900 г. Здесь можно было увидеть самые замечательные образцы, созданные руками рабочих селлементы.

Многие иммигранты отличались художественной одаренностью, а также обладали мастерством в области разных ремесел. Все это могло стать бесценным опытом для молодого поколения, занятого бессмысленной нетворческой работой, не ценившего умений своих родителей. Учредив Музей труда, руководители Халл-Хауса надеялись сохранить искусство, ассоциируемое с ремеслами, сходящими на нет в индустриальную урбанистическую эпоху. Они полагали, что, привлекая самых умелых ремесленников в качестве учителей, сумеют восстановить в сердцах иммигрантов утраченную гордость и уверенность в своих способностях, с одной стороны, а также дать возможность по достоинству оценить наследие своих предков, уменьшить проблемы отцов и детей в иммигрантских семьях, с другой. В музее были показаны история развития текстильной промышленности, процесс, в результате которого из пшеницы получался хлеб, а также развитие гончарных ремесел. Демонстрация того, как сырье превращается в готовый продукт, могла способствовать привитию чувства гордости за свое ремесленное искусство и уважения к красивым вещам. По сути дела в Музее труда процесс восприятия ценностей истории и культуры становился комплексным, и в ходе его обеспечивалось целостное духовное развитие человека. Поскольку такая же задача стоит и перед современными музеями, полагаем, что методы музейной работы селлементы Халл-Хаус представляют значительный интерес.

Посетивший экспозиции журналист М. Ф. Уошборн поделился своими впечатлениями в газете «Крафтсман» в сентябре 1904 г. Он, в частности, отмечал, что музей был попыткой заменить обычное желание делать деньги на желание делать полезные вещи и делать их хорошо. Там можно было увидеть семь методов прядения и ткачества, предлагались выставки тканей и текстильной продукции из разных стран. Шесть отделений Музея труда включали текстильное, гончарное, отделение производства изделий из металла, дерева, зерна, печатную и переплетную мастерские. В печатной мастерской была показана эволюция книг и старинные способы печати. Другая комната знакомила посетителей с богатой выставкой текстиля и ткацких станков, великолепными изделиями ручной работы: кружками, полотенцами, кружевами, вышивкой, корзинами и др. За прядильным станком на глазах у посетителей работала иммигрантка из Ирландии. Экспонаты этой комнаты можно было купить. Все трудовые процессы де-

монстрировались в исторической ретроспективе. Наиболее ценные экспонаты музея предоставлялись в Филд коламбиан мьюзиум (the Field Columbian Museum).

Удивительным было то, что такие обычные вещи, как обработка металла, прядение нити, работа на гончарном круге почти неизбежно привлекали толпу, наблюдавшую с всепоглощающим интересом. Возникавший при этом феномен единства информационно-логического и эмоционально-образного воздействия усиливал влияние на разум и чувства посетителей. Экспозиции так нравились школьникам и учителям, что музей несколько раз организовывал демонстрационные выставки в школах. Простой показ производственного процесса, сопровождаемый объяснением каждого этапа, делал обучение драматичным, эмоциональным, действенным. Здесь были представлены карты, диаграммы, фотографии и рисунки, иллюстрирующие процесс превращения сырья в конечный продукт.

Музейные композиции по металлу, деревообработке и производству зернопродуктов были очень тесно связаны с ростом и историей развития промышленности Чикаго. Выставки были скоординированы с темами занятий в клубах и на уроках в сетлементе, дополнены специальными лекциями и программами.

В аудиториях здания музея посетители слушали лекции по экономическим проблемам, лекции, которые проясняли связь между прошлым и настоящим. Слушатели получали представление об условиях труда и о том, как они влияют на работающих. Вот список предметов, которые мы находим в программе: «Рабский труд в Римской империи», «От рабства к крепостному праву», «Средневековые гильдии», «История профсоюзов», «Труд в конкурирующих и монополистических отраслях промышленности». Программы были настолько популярны, что аудитория, как указывается в отчетах того времени, часто заполнялась свыше допустимых 350 человек и слушатели стояли на лестнице и вокруг лектора. Докладчики с готовностью связывали свои исторические темы с современной ситуацией рабочих в близлежащем микрорайоне. Таким образом, музей служил дополнением к исследованиям сетлемента по вопросам условий труда в ситуации усиленной эксплуатации работающих и кампании по их улучшению. В этом видится комплексность подхода и его интерактивный характер.

Любопытно, что Аддамс выбрала слово «музей» вместо «школа» потому, что взрослые часто ассоциировали последний термин с детьми, а «слово музей все еще сохраняет привлекательность зрелища», – замечала Аддамс. Она верила, что музейный яркий и волнующий метод обучения, и тот факт, что объяснение каждого процесса было завершённым и полным, помогут преодолеть досаждавшую более традиционным урокам для взрослых нерегулярность в посещении занятий.

Организация музея была успешным результатом поиска новых «методов образования, адаптированных к ситуации, в которой оказалось большинство работающих людей», – как писала Джейн Аддамс в работе «Социальное образование в условиях индустриального демократического общества» («Social Education of the Industrial Democracy»).

Музей труда был также связан с инновационными подходами в обучении ремеслам, которые внедрялись в тот период. На рубеже XX в. педагоги ввели ручной ремесленный труд как в программу начальной и средней школ, так и в программы художественных институтов и технических колледжей. В противовес узкой специализации курсов по профессиональной подготовке новые программы ставили целью дать обучающимся всестороннее образование. В 1906 г. Аддамс и другие работники сетлементов оказались в числе основателей «Национального общества содействия трудовому обучению» («The National Society for the Promotion of Industrial Education»). Успехи Халл-Хауса и других сетлементов в направлении трудового обучения, участие Джейн Аддамс в работе Национального общества сыграли немалую роль во внедрении программы сетлементов по трудовому обучению в государственные школы.

Сказанное о Музее труда позволяет увидеть холистический, целостный подход Аддамс к образованию. Она полагала, что знание о предмете в целом, об исходном материале, истории его создания должно помочь работнику, выполняющему отдельную операцию, полюбить свою работу.

Музей труда и движение в поддержку трудового обучения (the industrial education movement) присоединились к педагогической концепции профессора Чикагского университета, попечителя Халл-Хауса Джона Дьюи, изложенной им в эссе «Школа и общество» (1899 г.). Дьюи выступал за «обучение посредством делания» («learning by do-

ing»), за непосредственный контакт с материалом, совместное участие в созидательном процессе в противоположность традиционной модели обучения, где акцент ставился на дисциплину, пассивное поглощение информации, индивидуальные достижения.

Множество точек соприкосновения в позициях Дьюи и Аддамс свидетельствовали о спонтанном обмене идей между ними. Некоторые идеи Джона Дьюи по обучению воодушевляли Аддамс на формирование ее концептуального представления о Музее труда, и в то же время сама идея музея, по сути, была отправной точкой для гораздо более инновационной образовательной модели. Главной идеей Музея стало восстановление социального положения старшего поколения жителей микрорайона, представителям которого в Музее была отведена роль экспертов, знатоков своего дела.

Важным является то, что Музей труда предложил модель обучения как детей, так и взрослых. Аддамс полагала, что дети из продвинутых школ, например школ, основанных Дж. Дьюи и Ф. Паркером в Чикаго, «воспроизведут и заново откроют для себя процессы прядения и ткачества, начиная с примитивных до более современных ткацких станков». «Такая деятельность сможет послужить не только просвещению обучающихся в области истории труда, но и волей-неволей вызвать их интерес к людям труда своего времени». Развивая такого рода представления, Музей труда способствовал подтверждению идеи, обозначенной в работе Аддамс как гуманизирующая сила трудового обучения («the humanizing power of industrial education»).

Созданные более 100 лет назад музеи Халл-Хауса, так же как и современные музеи, являлись средством адаптации человека к культурной среде, психологическим убежищем в быстро меняющемся мире, фактором стабильности и сохранения непреходящих ценностей истории и культуры.

Эстетическое направление в деятельности сетлементта

Джейн Аддамс

После открытия нового Чикагского института искусств Халл-Хаус отказался от выставок и постепенно перешел к обучению техническим приемам в создании художественных работ. Посетители сетлементта выражали свои чувства посредством рисования, живописи, скульптуры или ремесла. Искусство являлось главной частью программы сетлементта.

Основательницей, директором и преподавателем художественной школы Халл-Хауса (1893) стала Энелла Бенедикт (1858 – 1942) – инструктор Чикагского института искусств. Благодаря ей на лекции по искусству, устраиваемые для простых рабочих, приглашались именитые художники и скульпторы. Среди других художников, ассоциировавшихся с сетлементом в качестве его посетителей и учителей, были Леон Гарланд, Карл Линден, создавший проект здания Халл-Хаус, Морис Топчевски, ученик Диего Риверы, автор портретов обитателей Халл-Хауса Эллис Келлог Тайлер, а также знаменитый скульптор Лорадо Тафт. Халл-Хаус также давал возможность изучить четырехгодичный курс по истории искусства под руководством Эллен Старр.

Художественно-творческая деятельность художественной школы осуществлялась в следующих формах:

1) студия (существовала с 1893 г.). Успехом пользовались уроки рисования, моделирования и живописи для молодежи и взрослых. Уроки проводили бывшие выпускники;

2) занятия гравировкой;

3) художественные занятия для детей (с 1921 г. в более широком диапазоне): гончарное дело (в 1927 г. создана маленькая фабрика с печью для обжига и сушки изделий художественной школы), работа по дереву, живопись и вышивка по оригинальному дизайну, гравюра, эстамп. Опытным мексиканцам и итальянским гончарам этой школы разрешалось работать в мастерских в любое время, а оказавшиеся временно безработными жители близлежащего района могли зарабатывать на жизнь, продавая свои изделия;

4) регулярные осенние выставки, показ лучших работ в Чикагском художественном институте (Art Institute), других городах США и за границей. Работы по керамике получили награду на одной из выставок;

5) кукольные спектакли, для которых дети сами писали рассказы и стихи, делали декорации, шили костюмы;

6) экскурсии по городу, в результате которых дети создавали макеты домов, труб, крыш, рынков, улиц. На основе их набросков создавались эстампы, которые публиковались в городской газете;

7) работа магазина, где продавалась продукция Халл-Хауса (прядильная и гончарная).

Стремление работников сетлемента к обеспечению гармонического единства и полноты всех составляющих жизни посетителей сетлемента – физических и духовных сил – проявлялось также и в работе музыкальной школы Халл-Хауса, созданной в 1893 г. и возглавляемой Э. Смит. Целью школы было «обучать музыке наиболее одаренных детей и воспитывать музыкальную культуру у широкого круга детей».

Как показало исследование, Халл-Хаус не только развивал способности приходивших детей и взрослых, но и имел в своем арсенале ярких и талантливых педагогов. Еще одним доказательством тому служит тот факт, что несколько резидентов – педагогов музыкальной школы сами сочиняли музыку, и в их числе директор школы Э. Смит. Несколько ее книг по обучению детей вокалу были опубликованы в виде многотомника американской книжной компанией в начале 1900-х г. К 25-й годовщине сетлемента в 1915 г. ею были сочинены и опубликованы 5 песен, отражавших социальную проблематику, например, «Песня борьбы за избирательное право для женщин» («Suffrage Song»).

Высокие требования к обучению давали возможность учащимся становиться профессиональными музыкантами. Один из наиболее известных джазовых музыкантов XX столетия Бенни Гудмен (1909 – 1986) – «король свинга» – учился игре на кларнете в Халл-Хаусе и играл в оркестре мальчиков при сетлементе. Он вырос по соседству с Халл-Хаусом и в начале 1920-х гг. брал уроки музыки у руководителя оркестра Джеймса В. Сильверста. В 1938 г., имея огромный успех у публики, он приезжал с концертом в Халл-Хаус и играл для детей, посещавших сетлемент.

Основными формами работы музыкальной школы сетлемента были следующие:

- 1) обучение пению, игре на фортепьяно, органе, скрипке, виолончели как детей, так и матерей (до 100 человек в год);
- 2) работа музыкальной библиотеки;
- 3) публичные выступления, сольные концерты (два раза в месяц);
- 4) традиционные рождественские концерты совместно с клубами драмы;
- 5) работа женского филармонического оркестра;

б) сотрудничество Халл-Хауса с музыкальными центрами и организациями города.

Основы коммуникативных умений, адекватного поведения в различных ситуациях закладывались в театре Халл-Хауса. В педагогической литературе традиционно театр для детей и юношества рассматривался как одно из средств эстетического, нравственного воспитания и художественного образования школьников, а в более ранний период истории как средство религиозного воспитания и обучения языку и красноречию.

В России истоком театра был школьный театр. В конце XIX в. в России предпринимались попытки создать театр с педагогическим уклоном. Театр как средство просвещения использовал в своих педагогических учреждениях С. Т. Шацкий.

В США в первой декаде XX столетия признание значительности драматургии и жажда самовыражения привели к созданию многочисленных любительских трупп. Пальму первенства здесь захватил Чикаго, в котором в ряду наиболее заметных и ярких коллективов, таких как «Дональд Робертсон плейерз», «Новый театр», «Драматическая лига», отмечен и «Халл-Хаус плейерз».

В 1890 г. работа театра в сетлементе была связана с изучением пьес В. Шекспира. Прежде чем появилось специальное здание для театра, постановки осуществлялись в комнате для рисования в первом здании сетлементы, а позднее в спортзале. Спектакли выпускали молодежные клубы, а также клубы для взрослых. Уже в 1893 г. ассоциация студентов Халл-Хауса представила первую крупную драматическую постановку. В 1899 г. согласно источникам создание театра было завершено и штат укомплектован. Эта информация дает основание говорить о том, что сетлемент Халл-Хаус был в числе первых учреждений, работавших в данном направлении.

Как видно из материалов того периода, начинание имело высокую образовательную ценность и успех, что позволило создать хорошо оснащенный театр. Театру даже удалось осуществить зарубежные гастроли в 1913 г. на деньги, заработанные собственными выступлениями. Осуществлялась постановка американской и зарубежной классики и современных пьес (Софокла, В. Шекспира, Г. Ибсена, Б. Шоу, М. Горького и др.), пьес собственного сочинения на английском языке. Мы уже упоминали популярность греческой труппы. Ли-

товцы, поляки и русские также играли на родном языке, преимущественно современные пьесы. На сцене Халл-Хауса выступали и многочисленные зарубежные труппы, нередко на родном для иммигрантов языке. Все это привело к коммерческому успеху и позволило провести модернизацию театра в 1931 г.

Двадцати-тридцатилетние молодые люди создали клуб актеров театра марионеток. Их еженедельные представления были профессиональны. Обеспечение постановок – костюмы, декорации, музыка – осуществлялось собственными силами, помогали также музыканты музыкальной школы Халл-Хауса. Оригинальные постановки, как и лучшая баскетбольная команда, обеспечивали клубу долгую и заслуженную репутацию.

Высокая образовательная ценность клуба «Театр для юных» (его посещали 55 детей от 5 до 14 лет) заключалась в возможности для детей иммигрантов практиковаться в английской речи на сцене. Кроме того, дети-актеры получали в театре деньги за свой труд, и им не приходилось работать и подвергаться реальной эксплуатации, поскольку в течение одного экспериментального года спектакли были платными (стоимость входного билета составляла пять центов).

Следует отметить, что среди нескольких любительских трупп поселения наибольшей популярностью все же пользовалась «Халл-Хаус плейерз» (the Hull-House Players). Основанная в 1900 г. как драматическая ассоциация Халл-Хауса под руководством бывшей актрисы Лоры Дейнти Пелхам, труппа тем не менее работала на хорошем профессиональном уровне и получила национальное и международное признание. Из материалов статьи, опубликованной в театральном журнале, известно, что в 1913 г. труппа совершила успешную гастрольную поездку в Европу на деньги, заработанные собственными представлениями в течение года. Во время поездки актерам удалось встретиться не только со своими коллегами в Ирландии, Великобритании и других странах, но и с лидерами движения поселенцев в Европе, политиками, видными драматургами, писателями (например, с Джоном Голсуорси, посещавшем ранее театр «Халл-Хаус плейерз» во время короткого приезда в Чикаго).

О заметном влиянии воспитывающей и образовательной среды Халл-Хауса на его посетителей наглядно свидетельствует история Хилды Сэтт, написавшей пьесу «Профсоюзный инспектор» и ряд сце-

нариев для театра по романам Л. Скотта, имевших большой успех. Девочка из русско-еврейской семьи иммигрантов из Варшавы с 1892 г. жила в прилегающем к Халл-Хаусу районе. В своих воспоминаниях она писала, что была вынуждена работать на фабрике с 13 лет, чтобы обеспечивать себя, а учиться приходилось ночью. В 16 лет она впервые пришла в Халл-Хаус, начала посещать литературный клуб и участвовать в выпусках маленькой газеты сетлементы, осуществлявшихся в результате встреч и обмена мнениями его авторов. Работа редактором газеты, по мнению Хилды, стала главным стимулом для развития ее творческих способностей.

Театральное помещение Халл-Хауса было столь хорошо оборудованным, что на него существовал спрос, и сетлемент мог зарабатывать, взимая арендную плату.

Дж. Аддамс и другие резиденты Халл-Хауса быстро осознали образовательную ценность театра и как средства адаптации иммигрантов к новой жизни. «Халл-Хаус плейерз» совместно с театром нью-йоркского сетлементы Нейборхуд (the Neighborhood Theater) возглавил небольшое театральное движение.

Всего в 1934 г. в Халл-Хаусе функционировало восемь театральных и танцевальных клубов для детей и юношества (возраст участников от 3 до 25 лет). Они преимущественно сочетали занятия драмой, социальную и спортивную работу. Клуб «Арлекино», например, имел в своей программе репетиции, спектакли, танцы, баскетбол и катание на роликовых коньках.

Клубы Халл-Хауса

В течение года по субботам и воскресеньям в Халл-Хаусе регулярно встречались 75 различных клубов и обществ, в том числе 22 греческих, 31 итальянский, а также албанский, армянский, еврейский, литовский, мексиканский, русский и др. Всего было представлено 11 национальностей.

Работа клубов велась по следующим основным направлениям: социальное, драматическое (о его работе уже упоминалось), музыкальное, атлетическое, благотворительное, религиозное, политическое, образовательное и деятельность различных братств. Они должны были вносить арендную плату за пользование помещениями Бауен Холл, здания, принадлежавшего сетлементу.

Халл-Хаус являлся площадкой для встреч и дискуссий на политические темы (особенно в период избирательных кампаний), для социальных мероприятий (танцев, различных вечеров и приемов, свадеб). Здесь встречались представители лейбористских и образовательных организаций. Среди прочих политических объединений были итальянские фашисты и итальянские антифашисты, которые иногда занимали соседние помещения. Эти факты наряду с другими подтверждают аксиологический плюрализм Джейн Аддамс.

В источниках упоминаются интересные лекции и образовательные программы, оркестровые концерты, встречи клубов: экономического, еврейского образовательного, итальянского клуба врачей, общества греческих студентов и другие подобные мероприятия, проходившие на территории Халл-Хауса.

Женские клубы сетлемента были многочисленны и разнообразны. Особое место в жизни Халл-Хауса занимал клуб «Джейн» (Jane Club), основанный одним из первых в сетлементе (1891 г.) и направлявший деятельность других объединений молодых женщин. С самого начала это была самоуправляемая организация, правление избиралось из числа членов самой организации и в период своих полномочий (шесть месяцев) работало безвозмездно. Два казначея и староста отдавали много свободного времени клубу. Еженедельные членские взносы покрывали все расходы по ренте за использование помещения Халл-Хауса, питание и отопление. В стенах клуба работало несколько кружков социальной и интеллектуальной направленности, царила атмосфера, скорее, товарищества, чем расчетливости. Уже в 1907 г. клуб переехал в помещение, хорошо приспособленное для его нужд. В нем имелись комнаты на 30 человек, библиотека, гостиная и столовая достаточного размера для встреч и общения большого количества людей.

Женский клуб за долгий период существования с 1898 г. сумел обеспечить прекрасные возможности для полезного времяпрепровождения и отдыха. На вечере, посвященном 36-й годовщине клуба в 1934 г., присутствовали три основательницы клуба и 22 женщины, посещавшие клуб в течение 25 лет, что свидетельствует о преемственности традиций и, безусловно, хорошей работе клуба.

Кроме того, клуб обращался за консультациями к экспертам по различным интересующим их темам, таким как «Градостроительный

план г. Чикаго», «Работа по охране прав молодежи», «Современное кино». Иногда членам клуба предлагались просмотры фильмов о путешествиях и музыкальные повествования. Те, кто хорошо посещали занятия и имели лучшие успехи в обучении, удостоивались наград.

Клубы возникали в ответ на потребности населения. Подтверждением тому является организация маленького клуба матерей и жен солдат, приходивших в Халл-Хаус за помощью и советом. Многие из них с тех пор стали участвовать в работе других организаций Халл-Хауса, сохраняя при этом и свой клуб.

Члены клубов имели возможность не только сами участвовать в вечерах, культпоходах, встречах с представителями других клубов, но и приводить с собой своих детей. Во время работы клубов организаторы детских игр занимались с детьми. Интересной была традиция так называемых ежемесячных встреч. Раз в месяц днем все женщины, у которых были в это время занятия в клубе, а также безработные мужчины собирались на специальную совместную программу с угощением. Особенно нравился участникам праздник в честь дня рождения Дж. Вашингтона своей интересной исторической программой и веселой атмосферой.

Среди первых видов деятельности новых поселенцев были детские клубы. В них дети были организованы в группы, а не в традиционные классы. «Ценность таких групп, – писала Джейн Аддамс в своей автобиографии, – состояла почти полностью в том, чтобы разбудить воображение, развить гибкость ума детей в наивысшей степени, предоставить им возможность, которую они никогда не смогли бы иметь в переполненных школах, для того чтобы пробудить инициативность и создать независимые социальные отношения...». Эти клубы обеспечивали возможности для творческой деятельности, свободной от жесткого учебного плана. В дневные часы все доступные помещения Халл-Хауса были заняты детскими клубами и классами. В среднем за неделю сюда приходило около тысячи ребят. Остановимся подробнее на организационной структуре клубов.

Клубы строились по принципу самоуправления. Клубы для мальчиков имели межклубные органы – советы: один – для клубов 12-летних подростков, второй – для 14-летних. По два человека от каждого клуба были представителями в межклубном совете, который и занимался планированием программ: турниров, дебатов, вечеров от-

дыха и т.д. Стоит отметить, что клубы были организованы из числа мальчиков, прежде входивших в уличные шайки.

Организационная структура клубов способствовала развитию самостоятельности детей, навыков самоуправления, планирования и организационных способностей, столь ценных для будущей жизни. Для разных клубных встреч утверждался комитет из пяти членов, который выступал в роли хозяев и организаторов мероприятия. Наряду с этим каждый клуб имел спонсора. Межклубный совет, куда входили по два представителя от каждого клуба, являлся комитетом объединения и обеспечивал взаимодействие и общение между клубами. Под началом комитета раз в месяц проводились вечера и танцы. Каждому клубу было рекомендовано вступать во внутриклубный Совет и вносить ежегодную плату в размере одного доллара. В течение 1932 – 1933 гг. межклубным советом и вечерними клубами для детей старшего возраста руководила мисс Кэтрин Кион (Kathryn Keown), резидент Халл-Хауса.

Дух общинности оказывал удивительное воспитывающее воздействие на детей. Мальчики считали необходимым вносить свой вклад в традиционные выставки Халл-Хауса. Они устраивали Пет шоу – представление со своими домашними любимцами.

Эстетическому воспитанию также способствовали интерьеры клубов. Так, например, два клуба для старших мальчиков имели очень привлекательный интерьер. Здесь размещались современные, подобранные со вкусом диваны, столы для игр, большие удобные стулья, радио, книги и журналы. Вторая комната была оборудована двумя большими столами для настольного тенниса. В этом клубе планирование и администрирование деятельностью также осуществлялось межклубным советом. Откликом на творческую атмосферу стало то, что мальчики юношеского клуба сами расписали его стены.

Незаурядные педагогические способности организаторов клубов для детей можно проиллюстрировать на примере клуба игр. Он служил двум различным целям: во-первых, в игре выяснить естественные потребности и таланты детей, во-вторых, посредством игр дать детям разнообразный опыт, который в будущем будет им полезен для творческого самовыражения. В процессе деятельности этого клуба стала очевидной потребность в кукольных клубах для детей, которые не имели ни места, ни своих игрушек дома. В соответствующем поме-

щении с хорошо оборудованными кукольными домиками с игрушечной мебелью, большим шкафом для посуды и кухонной утварью, в атмосфере радости и творчества разыгрывались сцены из семейной жизни с диалогами, песнями: визиты гостей, обеды, свадьбы и пр. Наиболее подготовленные дети сами шили одежду для кукол, а на миниатюрной электроплите готовились и пеклись настоящие блюда. Замечательные вечера проводились здесь по праздникам.

Работа не ограничивалась стенами Халл-Хауса. Начиная с 1920 г. в летнее время резиденты организовывали вечерами детские игры на соседних улицах. С разрешения властей улицы закрывались для движения и становились спортивными игровыми площадками. Дети, а также их родители в роли зрителей любили такое времяпрепровождение и всегда с нетерпением ждали лета.

Формы работы по физическому воспитанию были разнообразными. Кроме упомянутого выше Олимпийского греческого клуба имела гимнастическая школа. Основными принципами ее работы были следующие:

1) наличие специально оборудованного здания с полным оснащением (новыми душевыми, раздевалками с индивидуальными шкафчиками, беговыми дорожками и залом с тренажерами);

2) занятия по возрастным группам: мальчики распределялись по трем возрастным группам, а все мужчины старше 18 лет были организованы в группы по 30 человек;

3) допуск к занятиям после прохождения медосмотра;

4) регулярное проведение соревнований по различным видам спорта между классами, клубными командами и с участием команд других клубов города.

Атлеты Халл-Хауса показывали очень хорошие результаты в местном спортивном сообществе. Баскетбольная команда несколько раз выигрывала городской и международные чемпионаты, привозя многочисленные трофеи, кубки, медали. Легкоатлеты заслужили немало наград в беге на длинные и марафонские дистанции, в спринте и других соревнованиях по бегу. Как уже отмечалось выше, в сетлементе имелись спортивные клубы для девушек и молодых женщин. Известно, что Пьер де Кубертен, основатель современного олимпийского движения, встречался с Дж. Аддамс в поисках поддержки по решению проблем спорта и физического воспитания, что также свидетель-

ствуется об авторитете учреждения и высоком уровне его работы в этом направлении.

Несколько вечерних клубов Халл-Хауса имели социальную направленность. Некоторые из их лидеров-волонтеров являлись резидентами сетлементов, другие – людьми, интересовавшимися проблемами молодежи и социального развития, приезжавшими из города и университетов. Здесь были представлены различные национальности, включая итальянцев, греков, поляков, евреев, ирландцев. С членов клубов взималась арендная плата за использование помещений. Вечера и танцы проходили в оригинальной форме и имели наибольшую популярность.

Многочисленные клубы для молодых людей, желавших еженедельно встречаться в Халл-Хаусе, отражают непреодолимое стремление молодежи к социализации. Для лидеров клубов, энергично проявляющих себя в сфере человеческих отношений, участие в такого рода работе было исключительно полезным и стимулирующим опытом, способствовавшим близкому общению и дружбе. Так, например, большой популярностью пользовались танцевальные вечера в Бауэн Холл, организованные бывшими членами клуба мальчиков, которые уже поступили на учебу в колледж. Еженедельные вечерние встречи посещали 320 детей старшего возраста из 24 клубов, входивших в объединение.

Еще одной формой работы сетлементов стал так называемый Кофи хаус (Coffee house). В 1893 г. он был открыт как общественная кухня, где готовились супы, кофе и горячие мясные сэндвичи. Подобные заведения имели место и в некоторых других сетлементов. Кофи хаус Халл-Хауса быстро становится чем-то вроде социального центра для близлежащего района. Здесь собирались для отдыха и по случаю знаменательных событий бизнесмены и учителя, резиденты Халл-Хауса и руководители клубов, учителя, работавшие в сетлементе по вечерам. Раз в месяц в Кофи хаусе встречались члены разнообразных организаций: Форум социальной службы, Ассоциация защиты молодежи, Общество друзей, Лига крупных городов, Женская профсоюзная лига, лидеры скаутской организации для девочек и многие другие.

Одной из традиций сетлементов было празднование дней рождения Халл-Хауса. На 40-летний юбилей были приглашены все бывшие

резиденты и два попечителя: Дж. Дьюи, профессор философии Колумбийского университета, и миссис Джозеф Т. Бауэн, казначей Халл-Хауса. Интересно, что из 350 резидентов (данные на 1934 г.) учитывались лишь резиденты, сотрудничавшие с Халл-Хаусом не менее шести месяцев. Их профессиональные интересы разделились по следующим сферам: бизнес – 58 чел., образование – 52 чел., писательская и журналистская работа – 25 чел., искусство (актеры и музыканты) – 34 чел., юриспруденция – 18 чел., медицина – 21 чел., госслужба – 17 чел., социальная и гражданская служба – 76 чел., сельское хозяйство – 7 чел., матери семейств – 42 чел. Данные свидетельствуют о многосторонности интересов резидентов, что, безусловно, положительно сказалось на образовательных программах поселения.

Работа Халл-Хауса становилась еще более разнообразной и эффективной за счет чрезвычайно привлекательного загородного клуба «Бауэн кантри клуб» (Joseph T. Bowen Country Club), подаренного в 1912 г. в память о своем муже вдовой Джозефа Т. Бауэна, долгое время являвшегося опекуном поселения. 72 акра земли (около 30 га) на берегу озера Мичиган недалеко от Чикаго с разместившимися на них отапливаемым домом, несколькими летними помещениями, фруктовыми деревьями, цветниками, посадками овощей и бассейном для детей также расширяли образовательные возможности поселения.

Круглогодичное использование теплого жилого дома способствовало оздоровлению нуждающихся в нем матерей с маленькими детьми и других категорий посетителей Халл-Хауса. В то же время поселение получало доходы от клуба, предоставляя его для ежегодных конференций женской профсоюзной организации, студенческих советов университета Чикаго и Северо-западного университета, отдельных школьных спортивных ассоциаций и других организаций. В летние каникулы в июле и августе использовались все строения на территории загородного клуба.

Как свидетельствуют источники, в загородном клубе проводилась воспитательная, образовательная и оздоровительная работа. Благодаря сотрудничеству с колледжем в клубе работали под руководством организатора Торы Ланд 12 волонтеров, преимущественно девочки. Ежедневная программа могла включать игры, соревнования по баскетболу, плавание, пешую прогулку утром; после обеда за столиками прямо под деревьями уроки труда, такие как плетение корзин,

фотографирование травы и листьев, шитье или зарисовки с натуры, прогулки верхом и ужин на пляже. Дети показывали мюзиклы, спектакли под открытым небом, импровизируя с природными декорациями. За лучшее содержание коттеджей вручались призы. Для младших детей накрывались специальные маленькие столики и подавалась специальная еда. Приемы пищи были своего рода собраниями для молодых и старых. С целью заботы о сохранении и укреплении здоровья в загородном клубе активно использовали подаренное в августе 1930 г. миссис Джозеф Т. Бауен новое поле для занятий спортом: игр в бейсбол, баскетбол и турниров для старших мальчиков.

Отлаженно работали и медицинские службы Халл-Хауса. Один раз в год каждый мальчик проходил полный медицинский осмотр у доктора Бриттона, бывшего резидента Халл-Хауса. В октябре 1909 г. под покровительством мемориального фонда Элизабет Маккормик начала свою работу школа на открытом воздухе, расположившаяся на крыше здания яслей. Там можно было заниматься под руководством школьного учителя под тентами, а также на свежем воздухе. Хотя в 1920 г. школа переехала в другое место, дети приходили туда регулярно для занятий по правильному питанию. Постепенно именно здесь и возник центр здоровья.

Дошкольный блок Халл-Хауса

Идя навстречу потребностям жителей микрорайона, Халл-Хаус расширил спектр своей гуманитарной деятельности за счет открытия в 1891 г. яслей и детского сада в новом здании, построенном и подаренном в 1908 г. мистером Р. Т. Крейном в память о его жене М. Крейн. В течение 18 лет ясли работали под управлением объединенной благотворительной организации Чикаго. Они были рассчитаны на 100 человек и оборудованы прачечной, швейной мастерской, бытовыми приборами, с помощью которых матери обучались ведению домашнего хозяйства по-американски. Дети школьного возраста могли проводить время в игровой комнате в ожидании прихода с работы их родителей.

В состав селлементы входила целая группа филиалов, в том числе демонстрационный детский сад М. Крейн, больше известный как дошкольное детское учреждение Мэри Крейн. Главной задачей детсада был подъем уровня жизни в семьях детей, посещавших их учре-

ждение, за счет просвещения их родителей и качественного образования самих детей.

Программа дошкольного образования была нацелена на создание благоприятной окружающей обстановки для ребенка. Она способствовала воспитанию таких привычек и позиции по отношению к социальной, нравственной, эмоциональной и интеллектуальной сторонам образа жизни, которые бы легли в основу умственного и физического здоровья ребенка.

Сотрудничество с факультетом Национального колледжа образования, который, в свою очередь, был филиалом педагогического колледжа, имевшего статус университета, позволяло обеспечить детское учреждение работниками. В штате числились директор, два дипломированных учителя и 10 – 12 будущих педагогов-студентов в помощь преподавателям. Детсад был рассчитан на 60 детей от двух до шести лет, разделенных на три группы: младшую, среднюю и продвинутую. Программа полного дня подразумевала заботу о физическом здоровье детей, отдых, игры на свежем воздухе и сон. Образовательная программа включала музыку, песни и ритм, рисование, ручной труд и промышленное искусство, естественным образом возникшие в результате индивидуальных и групповых игр. Атмосфера свободы, в которой дети работали и играли, была чрезвычайно благоприятной для творчества, оригинального мышления и самовыражения. Оборудование детских помещений и организация в них пространства максимально этому способствовали.

Учитывая необходимость усиления роли семьи в социализации детей, Халл-Хаус занимался образованием родителей. Первоначально возникшие маленькие группы для обучения кулинарии и шитью постепенно преобразовались в большие группы матерей, с каждым годом требовавшие большей просветительской работы по отношению к себе в вопросах заботы о здоровье детей и их развитии. Особенно интересовали матерей аспекты психопедиатрии. Их вопросы свидетельствовали о том, что они стали более внимательными к поведению своих детей и осознавали свою роль в его коррекции. Постепенно отцы стали интересоваться этими вопросами так же, как и матери, и для них тоже была создана группа для обучения. Полнота, завершенность программы достигались путем преемственности по отношению к выпускникам детсада, поступившим в школу. Младших школьников по-

сещали на дому, включали в разнообразные виды деятельности Халл-Хауса и первое время нередко приглашали в родной детсад.

Под влиянием Национального колледжа образования группа женщин на северном берегу реки Чикаго организовала Лигу детских садов им. Мэри Крейн, состоявшую из пяти отделений (все они принадлежали Халл-Хаусу). Детские сады оказывали финансовую и практическую помощь: шили детям одежду. Они инициировали фонд поощрительных стипендий, собранный из добровольных пожертвований членов Лиги, для оплаты обучения ребенка в школе.

В 1925 г. было учреждено дошкольное отделение им. Мэри Крейн при Иллинойском институте по изучению проблем детей и юношества с целью разработки программы изучения и обслуживания дошкольных учреждений, а также функционирования медицинского центра для детей дошкольного возраста. Центр занимался созданием благоприятных условий умственного труда дошкольников в разных районах Чикаго и его пригородах. Подобные службы предоставлялись и детям дошкольного учреждения при франклинской школе (the Franklin Public School Nursery) и школе в Виннетке (the Winnetka Public School Nursery) в сотрудничестве с мемориальным фондом Элизабет Маккормик, который руководил программой здоровья в двух названных школах. После завершения строительства нового здания института офис переехал туда, но медицинский центр для детей дошкольного возраста продолжал работать в здании Мэри Крейн Билдинг, принадлежавшем Халл-Хаусу.

Мемориальный фонд Э. Маккормик, много лет сотрудничавший с сетлементом, проводил еженедельные уроки здорового питания для старших братьев и сестер детей, посещавших детский сад Халл-Хауса. Кроме того, он обеспечивал наблюдение за здоровьем этих детей, а также своих выпускников. Раз в месяц фонд организовывал медосмотр и взвешивание детей из ближайшего района и детей, участвовавших в работе организаций Халл-Хауса.

Показательно, что среди 10 опорных пунктов, организованных обществом социального обеспечения детей до семи лет г. Чикаго, первым был пункт Мэри Крейн в Халл-Хаусе (the Mary Crane Station of the Infant Welfare Society). В течение нескольких лет его деятельность была ограничена услугами по линиям здравоохранения и системы образования для детей до двух лет. Затем на период продолжи-

тельностью в семь лет перешли к осуществлению программы, рассчитанной на детей дошкольного возраста, за счет финансирования из бюджета Объединенной благотворительной организации Чикаго (the United Charities). Так, по данным источников за 1930 г. 1921 ребенок получил подобного рода услуги. Расширились штат сотрудников и количество конференций. В числе персонала появилась штатная медицинская сестра. Заботу о здоровье и здоровом питании детей из детского сада дополнительно к медицинскому обслуживанию осуществляли диетологи Общества социального обеспечения детей до семи лет.

В целях оказания помощи семьям, имевшим случаи наркотического опьянения детей, а также для консультирования родителей по вопросам семейной жизни два раза в неделю был открыт центр под руководством доктора Р. Ярроса.

Интеграционные связи Халл-Хауса

Острые проблемы несовершеннолетних Халл-Хаус решал, сотрудничая с Ассоциацией по защите прав несовершеннолетних (the Juvenile Protective Association), которая располагалась в принадлежавшем ему здании. Кооперация укреплялась и тем обстоятельством, что директором Ассоциации долгие годы был резидент Халл-Хауса. Благодаря этому стало возможным передать многие функции селле-мента по работе с несовершеннолетними Ассоциации. Среди них, например, такие: обеспечение правовой защиты девочек, оказавшихся в трудной ситуации; поиск сбежавших из дома детей; помощь родителям и детям, живущим в условиях нищеты, жестокости и безнравственности; расследование жалоб, связанных с работой мест отдыха и развлечений молодежи, продажей ликера и многими другими пороками общества. Подтверждением растущей необходимости в работе Ассоциации было постоянное увеличение числа жалоб и обращений, исчислявшееся в 1932 г. 1888 случаями.

Ассоциация участвовала совместно с отделением по работе с мальчиками Халл-Хауса (с октября 1932 г.) в проектах Института исследований проблем молодежи (the Institute for Juvenile Research), Фонда исследований поведенческих моделей (the Behavior Research Fund) и других местных учреждений в экспериментальных программах по преодолению и сокращению подростковой преступности в

районах г. Чикаго. Этот эксперимент известен как «Проект местного округа» (the Area Project).

Он включал:

- 1) разнообразную программу отдыха и развлечений для всех мальчиков микрорайона;
- 2) координацию работы всех агентств и учреждений в этом направлении;
- 3) развитие общественных организаций среди взрослого населения района с целью их активного вовлечения в Проект на разных ступенях его реализации;
- 4) интенсивное изучение и контролирование случаев с проблемными детьми, требующими индивидуального подхода;
- 5) ведение детальных записей по нескольким направлениям работы;
- 6) сбор статистических данных по случаям прогулов, преступности среди несовершеннолетних и взрослых с целью определения эффективности общей программы.

Инновационность педагогики Джейн Аддамс

В результате интеграции урочной и внеурочной деятельности сетлементы были выработаны разнообразные формы внеурочных занятий, отличавшиеся инновационным подходом. Халл-Хаус оказывал помощь иммигрантам во всех без исключения сферах их жизни, предлагал широкий спектр образовательных услуг. Там уделялось большое внимание эстетическому воспитанию, физическому развитию, организации досуга, оздоровлению, оказанию юридической и информационной помощи. Таким образом, можно заключить, что педагогике Дж. Аддамс свойственны следующие инновации:

- 1) расширение образовательного пространства обучающихся за счет музейной педагогики (создание и успешное функционирование Музея труда, художественной галереи, проведение экскурсий вне стен Халл-Хауса и др.), работа сетлементы как музейного центра;
- 2) усиление художественно-эстетического направления деятельности, что способствовало привнесению искусства в чикагские государственные школы, а также продвижению идей развития искусства и ремесел при активнейшем участии иммигрантского населения Чикаго;

3) включение разносторонней исследовательской работы в общественно-политическую, экологическую, социальную и научную сферы;

4) всесторонний, а не узкопрофессиональный подход к обучению ремеслам;

5) использование образовательных возможностей театра;

6) открытие и успешная работа филиалов университетов (в Халл-Хаусе раньше, чем в каких-либо других образовательных учреждениях);

7) расширение спектра физических занятий для девочек и женщин, включая их участие в работе спортивных клубов;

8) организация клубной работы на основе самоуправления и свободного планирования;

9) обучение взрослых в группах, равных по социальному статусу (“peer-level groups”);

10) использование новостей общественно-политической жизни в целях обучения;

11) совместное решение общих проблем сетлемента силами всего коллектива резидентов, волонтеров и посетителей Халл-Хауса ;

12) интерактивность, кооперация усилий с организациями города для решения насущных проблем.

Халл-Хаус стал флагманом одного из радикальных движений прогрессивизма – движения сетлементов в США в конце XIX – начале XX вв.

Приверженность Джейн Аддамс принципу образования в течение жизни привела к пионерской работе по образованию взрослых иммигрантов. Этой цели служили многочисленные образовательные проекты Аддамс (открытие филиала университета на базе Халл-Хауса, научно-исследовательская работа по социальным проблемам, Музей труда, работа нескольких театральных трупп, клубы различной направленности и другие), каждый из которых отражал инновационный подход к решению вопросов образования иммигрантов.

Кроме того, в результате поиска новых подходов, осуществлявшегося путем изучения имеющегося опыта и внедрения собственных идей и практических наработок, в сетлементе произошло изменение содержания образования с учетом новых требований. Так, например, использовался материал, близкий и понятный обучающимся; имел

место билингвальный подход к обучению иммигрантов; в программу включалось изучение проблем городского муниципалитета, законодательных актов, касающихся иммигрантов и др.

Отличительной чертой селлементы являлась интеграция усилий Халл-Хауса и всех заинтересованных государственных и общественных организаций (Лиги защиты прав иммигрантов, Государственной национальной федерации клубов цветных женщин, Ассоциации по защите прав несовершеннолетних, Института исследований проблем молодежи, Национального колледжа образования и др.).

Вопросы и задания

1. Какие идеи были положены в основу педагогической концепции Джейн Аддамс?

2. Какими были взгляды Джейн Аддамс на реформирование школы, соотношение формального и неформального образования?

3. Какими были критерии оценки различных национальностей в селлементе? Разделяете ли вы такие подходы к оценке иммигрантов?

4. Используя текст, сформулируйте позицию организаторов Халл-Хауса в вопросах образования иммигрантов с точки зрения его основных направлений деятельности.

5. Какие задачи решались в селлементе с помощью музейной педагогики? Охарактеризуйте главную цель создания Музея труда. Назовите другие составляющие музейной педагогики селлементы.

6. Чем объясняется успешность этого направления работы? Какие подходы, использованные в рамках Халл-Хауса, могут быть актуальными сегодня?

7. Что ценного, на ваш взгляд, можно найти в опыте использования театра в образовательных целях Халл-Хауса? Что вам известно по этому вопросу из отечественного опыта?

8. Охарактеризуйте клубную деятельность селлементы (основные направления, принципы организации, управления); попытайтесь объяснить причины популярности и эффективности работы клубов.

9. Перечислите все возрастные группы, которым предлагались культурно-просветительские услуги в Халл-Хаусе. Что вам известно о программах для детей дошкольного и школьного возрастов?

10. На какие средства существовал селлемент? Можно ли порекомендовать опыт Халл-Хауса по данному аспекту к использованию в современной российской действительности?

11. Выскажите свою точку зрения по нижеприведенному высказыванию американского историка педагогики Л. Кремина. В своем фундаментальном труде «Преобразование школы: прогрессивизм в американском образовании, 1876 – 1957» Л. Кремин детально анализирует развитие теории и практики школьного образования, связанное с деятельностью Дж. Дьюи, Дж. Каунтса, У. Килпатрика и других, упоминает Джейн Аддамс и Халл-Хаус. Он отмечает, что духовную сущность прогрессивного образования точно выразила сама Джейн Аддамс, сказав, что «хорошее должно быть доступно для всего общества, иначе нельзя быть уверенным, что его стоит иметь».

12. Как вы понимаете слова Джейн Аддамс, сказавшей, что Халл-Хаус, как и другие сетлементы, был образовательным учреждением, которое выражало протест «против ограниченного взгляда на образование»?

13. Прокомментируйте следующее высказывание Аддамс об иммигрантах: «Чем больше гуманитарных наук, исторического взгляда на события, человечности в отношении этих людей мог иметь в своем распоряжении сетлемент, тем больше он мог сделать для них».

14. Какие факторы, обстоятельства жизни Халл-Хауса способствовали достижению его образовательных целей, какие мешали?

15. Докажите, что работа сетлементов отличалась разнообразием, была привлекательной для резидентов (посетителей) сетлементов.

16. Раскройте сущность взглядов Джейн Аддамс по вопросу образования иммигрантов.

17. Видите ли вы сходство между задачами, которые призвано было решать образование в Халл-Хаусе, и задачами сегодняшнего дня?

18. Какие черты демократической педагогики можно проследить на примере Халл-Хауса?

19. Что вам известно о партнерских связях сетлементов?

20. Что, на ваш взгляд, было наиболее ярким, интересным в практике сетлементов?

21. Удалось ли Джейн Аддамс совместно со своими коллегами-единомышленниками выработать новые методы работы с иммигрантами?

22. Обратите внимание на общее и особенное в характеристике теории и практики Халл-Хауса. Какие принципы педагогики прогрес-

сивизма нашли в них свое отражение? В чем состояла специфика Халл-Хауса?

23. В чем, по вашему мнению, заключается инновационность педагогической концепции Аддамс?

24. Сделайте выписки, позволяющие охарактеризовать педагогическую концепцию Дж. Аддамс и систему работы руководимого ею селлемента по следующим аспектам:

- 1) ведущая концептуальная идея;
- 2) основополагающие принципы;
- 3) цель селлемента;
- 4) виды деятельности и организационные формы работы;
- 5) управление.

Темы для рефератов

1. Вклад Джейн Аддамс и Халл-Хауса в решение проблем образования иммигрантов.

2. Педагогика Джейн Аддамс в контексте американского прогрессивизма.

3. Место художественного образования в педагогической концепции Аддамс.

4. Партнерство Дж. Дьюи и Дж. Аддамс в разработке идеи школы как социального центра.

5. Халл-Хаус в Чикаго и «Селлемент» С. Т. Шацкого в Марьиной роще: сопоставительный анализ.

6. Идея гражданского образования в педагогической концепции Дж. Аддамс.

7. Музейная педагогика Халл-Хауса.

Итоговый мини-тест

I. Как назывался селлемент Дж. Аддамс?

- а) Тойнби-Холл;
- б) Дом ребенка;
- в) Дом радости;
- г) Халл-Хаус.

II. Какие главные принципы в деятельности селлемента Дж. Аддамс вы можете назвать?

- а) принцип воспитывающего обучения;
- б) принцип образования в течение всей жизни;

в) принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения;

г) преемственность школы всех ступеней;

д) гуманитарность и гуманность образования;

е) принцип научности.

III. Какие задачи решались в ходе деятельности Халл-Хауса?

а) обучение английскому языку;

б) ассимиляция прибывающих иммигрантов в американское общество;

в) обеспечение иммигрантов возможностями для полноценного отдыха и проведения досуга;

г) социальная адаптация иммигрантов;

д) формирование демократической личности, способной стать двигателем процесса преобразования общества.

Библиографический список

1. Беляев, В. И. Педагогический путь Шацкого: несбывшееся и отвергнутое / В. И. Беляев // Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации: науч. темат. сб. «Новые ценности образования». – М. : Школа самоопределения, 2003. Вып. 3(14). – С. 29 – 40. – ISSN 1726-5304.

2. Джурицкий, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование; монографические исследования; педагогика / А. Н. Джурицкий. – М. : Академия, 2008. – 297 с. – ISBN 978-5-87444-297-2.

3. Дмитриев, Г. Д. История теоретических исследований содержания образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 93 – 105.

4. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи ; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 384 с. – ISBN 5-7155-0773-1.

5. Гукаленко, О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гукаленко О. В. – Ростов н/Д., 2000. – 43 с.

6. Малинин, В. И. К истории московского общества «Сетлемент» / В. И. Малинин // Советская педагогика. – 1985. – № 4. – С. 107 – 113.

7. Рогачева, Е. Ю. Педагогическое творчество Джона Дьюи в чикагский период / Е. Ю. Рогачева // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 90 – 97.

8. Цветкова, М. В. Джейн Аддамс (1860 – 1935) / М. В. Цветкова // Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов / под ред. Е. Ю. Рогачевой. – Владимир : ВГПИ, 2010. – С. 96 – 132. – ISBN 978-5-87846-712-4.

9. *Она же*. Реформаторские проекты Дж. Аддамс и Дж. Дьюи / Е. Ю. Рогачева, М. В. Цветкова // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ: Золотая буква, 2006. – С. 82 – 116. – ISBN 5-8901-4523-5.

10. Addams, J. A Function of the Social Settlement [Text] / J. Addams // The Social Thought of Jane 1899, Indianapolis : Reprinted in Christopher Lasch, Ed. The Bobbs-Merrill Company, Inc., 1965. – 354 p.

11. Addams, J. Twenty Years at Hull-House [Text] / Addams J. // (Original published 1910). New York : McMillan. – 1981. – 450 p.

12. Cremin, L. A. The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957 [Text] / L. A. Cremin. – New York : A.Knopf, 1961. – 387 p. Intr. XXIV.

13. Davis, A. F. American Heroine: The Life and Legend of Jane Addams [Text] / London : Oxford University Press, 1973. – 339 p.

14. Davis, A. F. Spearheads for Reform: The Social Settlements and the Progressive Movement, 1890 – 1914 [Text] / Oxford University Press, 1967. – 322 p.

15. One Hundred Years at Hull-House [Text] / eds. M. Lynn McCree Bryan, A. F. Davis. – Bloomington-Indianapolis : Indiana University Press, 1990. – 335 p. – ISBN 0-253-31621-9.

16. Zilversmit, A. Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930 – 1960 [Text] / A. Zilversmit. – Chicago, London : The University of Chicago Press, 1993. – 351 p.

1.1.4. Вклад Грэнвилла Стэнли Холла и Лэстера Уорда в прогрессивное образование

Среди пионеров современной психологии и педагогики Грэнвилл Стэнли Холл (Granville Stanley Hall) (1844 – 1924) занимает важ-

ное место, так как он беззаветно служил этим научным направлениям всю свою жизнь и сумел внести огромный вклад в развитие прогрессивного образования не только в США, но и в других странах мира. Ведь его направление по «изучению ребёнка» стимулировало педагогов в разных точках мира обратиться непосредственно к предмету своей деятельности. Ещё одна персоналия, связанная с прогрессивным движением в США, это Лэстер Уорд (Lester Ward) (1841 – 1913). Его имя вообще неизвестно в отечественной историко-педагогической науке. Однако этот американский учёный внёс большой вклад в разработку новой концепции образования, которую провозглашал реформатор и идеолог прогрессивного воспитания Джон Дьюи³, согласно которой школа рассматривалась как средство социально-демократических преобразований. В 1883 г. именно он стал автором двухтомника под названием «Динамичная социология»⁴, что и позволило ему завоевать титул «отца американской социологии».

Стэнли Холл и Лэстер Уорд развивали разные стороны прогрессивизма. Стэнли Холл очень верил в возможности ребёнка. Ещё в Гарвардском университете его признали выдающимся лектором. Он укрепил авторитет науки в педагогическом реформаторском движении, основанном на интерпретации идей Руссо, Песталоцци, Фребеля и Гербарта. «Психолог-пророк» называли учёного, так как он сумел перевести фокус внимания в образовании на ребёнка, тем самым наметив вектор нового XX в. Его статья «Содержание детских умов» (The Contents of Children's Minds) основывалась на данных, полученных с помощью первого в психологии за всю историю развития этой науки вопросника. Статья быстро завоевала популярность в научном сообществе и позволила Холлу воспользоваться ей в качестве инструмента для создания движения «Изучение ребёнка». Однако, по словам Лоуренса Кремина, Стэнли Холл недолго поработал на так называемую «коперниковскую революцию в классной комнате». К 1885 г. всё его внимание переключилось на экспериментальную психологию. С марта 1882 г. он был назначен лектором по психологии и педагогике в университете Джона Хопкинса и работал вместе с

³ John Dewey, *The Theory of the Chicago Experiment*, (1936) the Later Works, 1929 – 1953, ed. by Ann Boydston (Carbondale, Southern Illinois University Press, 1981 – 1990, vol.11. P. 204.

⁴ Ward, L. *Dynamic Sociology*. New York : D.Appleton, 1883.

Чарльзом Сандерсом Пирсом, а также начинающим свою карьеру Джоном Дьюи. Позднее Холл занял кресло философа этого университета. Именно здесь в Балтиморе, штат Мэриленд, в университете Джона Хопкинса он основал первую психологическую лабораторию в США. Он возглавил позднее университет Кларка и был в кресле президента этого научно-исследовательского центра в области экспериментальной психологии и изучения ребёнка целых 30 лет. Он стал основателем Американской психологической ассоциации в 1892 г. и её первым президентом. Именно Холл впервые представил Зигмунда Фрейда американскому психологическому сообществу, что способствовало популяризации идей теоретика психоанализа в США. Он внимательно изучал работы Фрейда, критиковал широту его сексуального символизма и позднее добавил в свою концепцию некоторые идеи Юнга и Адлера. Холл был создателем и редактором трёх профессиональных журналов и среди них «Американский психологический журнал» в 1887 г. (*American Journal of Psychology*), а также «Американский журнал религиозной психологии и образования» в 1904 г. (*The American Journal of Religious Psychology and Education*). Университет Джона Хопкинса сыграл огромную роль в становлении карьеры Стэнли Холла как учёного. Во многом опиравшийся на немецкую образовательную традицию, этот американский университет взрастил помимо Стэнли Холла таких величайших американских мыслителей, как Уильям Джеймс, Чарльз Сандерс Пирс и Джон Дьюи. Нельзя не признать, что их взгляды формировались во многом под влиянием европейской культуры. Эти люди внесли существенный вклад не только в становление университета Джона Хопкинса, но и мировой университетской культуры. Эти выдающиеся и оригинальные личности, хотя и не всегда соглашавшиеся друг с другом, но часто пересекавшиеся на своём карьерном пути, оказались намного ответственнее, чем многие другие в стремлении направить американскую мысль в сторону модернизма. Они сумели оказать огромное влияние на поколения писателей и мыслителей, на американскую жизнь в целом. Именно их идеи изменили мышление американцев. Совершенно справедливо утверждение о том, что «они изменили американский образ жизни – как учиться, как выражать свои мысли, как понимать себя и как обращаться с людьми, отличающимися от них.

Мы всё ещё продолжаем жить в большей степени в стране, которую помогли создать эти мыслители»⁵.

Безусловно, все эти люди являются гордостью высшей школы США. Именно в стенах университета Джона Хопкинса Стэнли Холл стал участником сообщества исследователей, в рамках которого оформлялись его философские, психологические и педагогические воззрения.

Немалую роль в этом играл созданный по инициативе Ч. С. Пирса осенью 1879 года в университете Джона Хопкинса метафизический клуб.

В деятельности метафизического клуба могли принимать участие работающие на факультете ассистенты и студенты выпускных курсов любых отделений. Раз в месяц проводилось заседание клуба, на котором обсуждали свои статьи члены клуба. Чарльз Пирс был первым его президентом, и хотя позднее после отставки Пирса из университета это кресло занимали Моррис и Холл, Пирс обычно приезжал специально в Балтимор на заседания своего детища. Так, к примеру, он выступал с комментариями на заседании метафизического клуба, посвящённом докладу Морриса в январе 1883 г. о жизни и творчестве Генри Джеймса спустя месяц после его смерти. Будучи близким другом Генри старшего, Пирс разделял интересы Джеймса к Шведенборгу, был огромным поклонником произведения «Сущность и тень» (“Substance and Shadow”).

Надо признать, что университет Джона Хопкинса не имел кафедры философии в 1882 г. не потому, что ресурсы были ограничены. В тот момент ему было всего шесть лет, но он был хорошо оснащён, и его ждало большое будущее. Он был создан благодаря огромным частным вложениям, когда либо сделанным в Америке – 7 млн дол., которые оставил финансист из Балтимора. Другая половина этой суммы ушла на создание известного госпиталя. Для сравнения самым большим финансовым подарком в образовательную сферу в период до начала Гражданской войны были 50 тыс. дол., подаренные Эбботтом Лоренсом (Abbott Lawrence) Гарварду. Хотя Джон Хопкинс не оставил в завещании конкретных пожеланий относительно целевой программы университета, совет попечителей решил основать высшую

⁵ Louis Menand “The Metaphysical Club”, Farrar, Straus and Giroux, New York, 2001. P. xi.

школу, ориентированную на исследования и докторские степени. Университет обеспечивал бакалаврские программы, считался центром продвинутого обучения, был пионером в этой области.

По рекомендации Уильяма Джеймса – профессора Гарвардского университета, которого ректор университета Хопкинса Джилмон пытался всячески переманить в свой университет, были приглашены на работу Моррис, Холл и Пирс. Сам он по семейным обстоятельствам остался в Кембридже. В своём письме Джеймс следующим образом представил все три кандидатуры: «Если вы хотите учёного-философа, который поведёт студентов к освоению истории предмета, то отличной кандидатурой будет Моррис. В психологическом плане достойными могли бы стать из тех, кого я знаю, Пирс и Холл. Прошрое Пирса вам известно. Холл, хотя довольно оригинальный и способный работник, несколько страдает из-за недостатка практических и организаторских умений, что так необходимы *сейчас профессорам университета Джона Хопкинса*»⁶.

Исторический подход Морриса, психологические эксперименты Холла и количественная логика Пирса представляли в рамках нового исследовательского университета как триада философских подходов. Но отделение так и не смогло интегрировать их усилий, так как Моррис, Холл и Пирс не были готовы к взаимодействию. Моррис и Холл конфликтовали и состязались за первенство. Поэтому студенты приходили к мнению, что надо выбирать кого-то одного из них. Думается, что создание Пирсом метафизического клуба было очень важно для интеграции усилий университетских кафедр и формирования диалогической культуры в университете.

Лэстер Уорд – ещё одно измерение американского прогрессивизма. Он выучился на геолога, но использовал свой аналитический талант, подвергнув критике превалирующие в то время социальные доктрины. Его книга была нацелена на концепции социального дарвинизма, в рамках которого ориентация на «выживание наиболее приспособленных» стала лучшей политической стратегией как для школы, так и для общества. Нельзя не вспомнить, что Стэнли Холл, чемпион движения за «изучение ребёнка», также отдавал предпочтение социальному дарвинизму, веря в то, что дети генетически стремятся к

⁶ William James to Daniel Colt Gilman, January 18, 1879, The Correspondence of William James, Vol. 5, 35 – 6.

успеху. Однако Уорд пришёл к своему заключению о том, что факторы окружающей среды являются самыми главными условиями индивида в достижении успеха в жизни. Он думал, что несправедливое распределение богатств и все остальные проявления неравенства (доступ к знаниям, питание, удовлетворение материальных нужд) всё больше усиливали нищету низших слоев граждан. Уорд пытался создать такую модель образовательной системы, которая сумела бы распределить между гражданами страны равные качественные характеристики опыта. Не существовало недостатка интеллекта среди бедного населения или среди женского населения, по мнению Уорда. Недоставало, главным образом, возможностей в развитии интеллекта⁷.

Уорд, конечно, очень верил в роль государственных школ, считая, что именно они выполняют очень важную функцию правительства, являясь главным двигателем социальной коррекции и социального улучшения. Именно через школу он стремился создать здоровую окружающую среду, способную улучшить жизнь людей. Не случайно он всячески призывал правительство устранить неравенство возможностей в жизни граждан своей страны, за что и получил титул «пророк процветающего государства»⁸. В то время как Уорд подчёркивал социологическую необходимость школ в обеспечении социального прогресса и социальных изменений, Дьюи материализовал идею о том, каким образом школы должны действовать, руководствуясь социологией Уорда. Он сумел создать в своей экспериментальной школе такую образовательную среду, которая представляла собой слепок с общества и в то же время удовлетворяла потребностям и нуждам детей, опиралась на их опыт. Уорд заложил главную рациональную и концептуальную основу школьного метода, который обеспечил подготовку подрастающего поколения, имеющего глубокие социальные взгляды и стремящегося к социальному успеху. Идеи Уорда получили проверку в практической деятельности педагогов-прогрессивистов Джона Дьюи и Фрэнсиса Паркера, а также распространились и за пределы школьного обучения. Движение американских сетлементов,

⁷ Tanner, D, & Tanner, L. N. The History of the School Curriculum. New York : Macmillan, 1990, cc/180-186.

⁸ Kliebard, H. M. The Struggle for the American Curriculum. New York : Routledge and Kegan, 1986.

которое возглавили в США Джейн Аддамс и Лилиан Уорд, яркое тому подтверждение. Джейн Аддамс стала выдающимся лидером движения сетлементов в Америке. Её сетлемент Халл-Хаус, в рамках которого образование занимало центральное место, опирался на традицию Лэстера Уорда, так как обеспечивал стимул в качестве достойного окружения для самых бедных иммигрантских слоев общества. Аддамс пыталась уменьшить страдания и боль в жизни беднейших слоёв Чикаго, но она также хотела помочь им развить необходимые жизненные умения, позволившие им справиться с бедностью, используя собственную инициативу и энергию. Это было примером тому, как можно реализовать прогрессивные идеи на практике. Аддамс работала напрямую с теми людьми, которым требовалась реальная помощь, используя проблемы их собственной жизни в качестве целевых установок для обучения и улучшения жизни общества. Ею двигало стремление развить и освободить общинный дух, направить его в интересах политической реформы и социальной реконструкции. Надо признать, что все прогрессивные педагоги США удивительно дополняли друг друга в своих начинаниях. «Отец прогрессивного образования», по выражению Дьюи, Фрэнсис Паркер внес прогрессивные идеи в школу за несколько лет до того, как Дж. Дьюи переключился на педагогику. В отличие от Дж. Дьюи, который пытался проверять свою новую концепцию школы, ориентированную на ребёнка, в частной лабораторной школе при Чикагском университете, идеи Паркера нашли обоснование в государственной системе школ, так как он был суперинтендантом школ в Квинси, штат Массачусетс с 1875 по 1880 гг. В то время как Джон Дьюи надеялся, что школа осуществит социальную реформу, Аддамс развила свою деятельность в общине. Являясь попечителем Халл-Хауса, Дьюи очень многому научился у Джейн Аддамс, осмысляя модель школы как социального центра.

Нельзя не признать, что «прогрессивное воспитание» было лишь одним из нескольких движений за образовательную реформу в США. Каждое из этих течений пыталось адаптировать образование к запросам нации, подвергнувшейся трансформации в ходе индустриализации, урбанизации и растущей эмиграции. Поскольку американцам пришлось реагировать на все эти вызовы времени, многие надеялись, что именно школа сможет помочь нации справиться с динамическими изменениями в обществе.

Реформаторы в области педагогики по-разному расставляли акценты в реформе школы. Некоторые хотели, чтобы школа готовила квалифицированных рабочих, готовых справляться с задачами развивающегося общества, которое все больше делало ставку на высокие технологии. Именно поэтому они призывали усилить профессиональную подготовку учащихся, трудовое обучение, чтобы выпускники школ смогли успешно справляться с заказами индустриального производства. Другие концентрировали свое внимание на проблеме поликультурного воспитания, связанной с адаптацией иммигрантов из Восточной и Южной Европы. Они видели в школе огромную силу, способную объединить нацию и подготовить лояльных граждан. Оба направления считали образование формой социального контроля. Поскольку традиционные социальные институты, такие как семья и церковь, переживали кризис в ситуации динамических изменений, происходящих в обществе, они надеялись, что школа станет новой стабилизирующей силой. Третье направление реформаторов, чьи цели пересекались с двумя другими, главным образом было сосредоточено на применении в школе принципов эффективности, централизации и бюрократизации в принятии решений, основанных на примере современного бизнеса. Они выступали за стандартизацию и необходимость проведения тестирования. Одновременно с этим они хотели избавить городские школы от безнадежно неэффективной и подверженной коррупции политики. Каждое из этих направлений реформаторов хотело изменить школы и адаптировать их к современному обществу. Более того, каждое из них явилось частью прогрессивного движения в американской политической и социальной реформе до начала Первой мировой войны. Все реформаторы фокусировались, скорее, на социальных, чем индивидуальных нуждах.

Нельзя не признать, что движение за «прогрессивное воспитание» вызвало широкий интерес и бурные дебаты не только в США, но и во всем мире. Однако дать ему четкое определение не так-то и просто. Не случайно Лоуренс Кремин – известный американский историк – рассматривал «прогрессивное воспитание» как очень «разношерстное» течение и не сумел дать ему определение в своем фундаментальном исследовании под названием «Трансформация школы»⁹. Бо-

⁹ Lawrence Cremin. *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876 – 1957.* New York : Alfred A. Knopf, 1962.

лее того, он даже включил в лагерь прогрессивистов тех педагогов, которые призывали использовать тестирование в образовательных целях. Как считает Артур Зильверсмит¹⁰, ссылаясь на материалы интервью Джозефа Баскина с Карленгтоном Уошберном (Окемосе, Мичиган, 4 февраля 1966 г.), это утверждение некорректно, так как изучение истории прогрессивного воспитания периода после Первой мировой войны не подтверждает эту позицию. Карленгтон Уошберн, который возглавлял Ассоциацию прогрессивного воспитания (Progressive Education Association), считал себя единственным педагогом, одновременно принадлежавшим и к Ассоциации прогрессивного воспитания и к Американской ассоциации педагогических исследований (The American Educational Research Association). Автобиографические материалы Гарольда Рагга свидетельствуют о том, что сам Рагг рассматривал свой интерес к прогрессивному воспитанию как отход от его истинной принадлежности к движению тестологов¹¹. Плюралистический и порой противоречивый характер движения за прогрессивное воспитание очевиден.

Прогрессивные идеи применялись в организации школьного дела по-разному на протяжении определенного периода времени и интерпретировались многими педагогами довольно индивидуально. Но все же в 1920-е и 1930-е гг. все пришли к соглашению в том, что «прогрессивное воспитание» делало акцент на учебный план, ориентированный, скорее, на ребенка, чем на учебный предмет. Его представители считали школу инструментом, способным мобилизовать естественное желание детей учиться. Не случайно их деятельность вызывала интерес прогрессивных педагогов России, стремящихся построить школу активности, ориентированной на ребёнка (С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. Н. Пинкевич, М. Н. Покровский, В. Н. Шульгин и др.). Тематическое поле дискуссии в отечественном педагогическом образовании первой трети XX в., как верно отметила исследователь Н. В. Мамина, составили следующие идеи педагогики американского прогрессивизма: идея о демократизации школы и подготовки учителя в концепции Джона Дьюи, ярко пред-

¹⁰ Zilversmit Arthur. *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice*. Chicago : The university of Chicago Press, 1993. P. 191.

¹¹ Harold Rugg. *That Men May Understand: An American in the Long Armistice*. New York : Doubleday, Doran and Co., Inc., 1941. P. 180 – 186.

ставленная в работах Б. Б. Комаровского; американский опыт организации факультетов педагогических наук почти во всех университетах, идея летних курсов (Г. Компэйрэ); политехническая подготовка учителя, связь обучения с жизнью (П. П. Блонский, Н. К. Крупская, М. Н. Покровский, С. Т. Шацкий); тесная связь теоретического и практического аспектов подготовки учителя, «лабораторный подход» к организации педагогической практики (А. П. Пинкевич); исследовательский компонент (Е. А. Звягинцев, С. Т. Шацкий); студийно-лабораторный метод (А. Г. Калашников); проектный метод (А. В. Луначарский, М. М. Рубинштейн, В. Н. Шульгин, Е. Янжул); опора на развитие интересов и способностей детей (Н. К. Крупская). В связи с реализацией идей педагогики американского прогрессивизма в российском педагогическом образовании изменилось содержание профессиональной подготовки: акцент на знание психологии, что созвучно идеям Д. Дьюи и С. Холла о важности психологической подготовки учителя; введение курсов, знакомящих слушателей с активными методами (трудовой, лабораторный, проектный); включение в тематический блок концепций педагогов-прогрессивистов (Д. Дьюи, У. Килпатрика, Э. Паркхерст); акцент на политехническое образование; включение в учебные планы по подготовке учителей предметов, раскрывающих концепции трудовой школы; повышение важности историко-педагогического знания.¹²

В 1920 – 1930-е гг. прогрессивное воспитание достигло пика своего влияния на американскую школу, а также на мировую школьную практику. Несмотря на разнообразие позиций, педагогов-прогрессивистов объединяла четкая идейная платформа. «Педагоги-прогрессивисты сошлись в ответе на вопрос, какой должна быть школа, в центре которой будет ребенок. В целом, педагогические реформаторы хотели подогнать обучение и учебный план под интересы ребенка. Они стремились максимально индивидуализировать обучение, сосредоточившись на малых группах, хотели создать программы, которые обеспечивали бы детям больше свободы и творчества.... Они

¹² Мамина Н. В. Отражение идей педагогики американского прогрессивизма в трудах отечественных теоретиков и практиков педагогического образования конца XIX – начала XX века // Вестник Владимирского гуманитарного университета. (Серия: Педагогические и психологические науки). Вып. 10 (29). Владимир : ВГГУ, 2011. С 73 – 80.

хотели связать школьный опыт с деятельностью вне классной комнаты. Им хотелось, чтобы дети помогали в очерчивании своей образовательной траектории"¹³.

1.1.5. Карлтон Уолси Уошберн и его педагогические проекты

Начало педагогической деятельности

Выдающийся американский педагог Карлтон Уолси Уошберн родился 2 декабря 1889 г. в г. Чикаго, штат Иллинойс. После окончания школы поступил в университет г. Чикаго на медицинский факультет. Уошберн выбрал медицину, так как его отец, дед и прадед были врачами. Однако, проучившись три года, Карлтон понял, что не хочет посвятить свою жизнь лечению больных, поэтому перевёлся на факультет физиологии и в 1912 г. получил степень бакалавра в Стэнфордском университете (штат Калифорния). В поисках работы Уошберн случайно узнал о вакансии на место директора сельской школы. Удивительно, что до этого он и не помышлял о профессии учителя. Его мать очень интересовалась вопросами образования. Она читала лекции в педагогическом колледже и писала статьи о воспитании и обучении детей. Её близким другом был Ф. Паркер, она также дружила с самим Джоном Дьюи ещё в ту пору, когда он только начал свои эксперименты в образовании. Кроме того, Уошберн всегда любил детей. Будучи ещё старшеклассником, Карлтон организовал клуб для детей, ходил с ними в походы, рассматривал звёздное небо и вёл с ними научные беседы.

Надо отметить, что в начале XX в. учителем в США мог стать выпускник любого университета. В 1912 г. К. У. Уошберн был назначен директором сельской школы. Отсутствие педагогического образования и отдалённость школы от крупного города дали ему возможность экспериментировать. Ему пришлось придумывать собственные методы обучения и апробировать их опытным путём. Первое, на что он обратил внимание, было то, что дети, учившиеся в одном классе, имели разные способности к обучению. Уошберн не придумал ничего лучше, как планировать работу каждого ученика индивидуально. Он

¹³ Larry Cuban. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890 – 1980. New York : Longman, 1984. P. 43 – 44.

объединил детей в небольшие группы. Группа формировалась из учеников разного возраста, но с одинаковым уровнем подготовленности. В каждой группе дети работали вместе, помогая друг другу. Состав группы менялся в зависимости от изучаемого предмета и по мере продвижения или отставания того или иного ученика. Уошберн ходил из группы в группу, помогал обучающимся, давал им рекомендации и дальнейшие задания. Для уроков музыки и рисования дети собирались вместе. Кроме того, дети объединялись на «час историй», по содержанию некоторых из них ставились спектакли, которые затем показывали родителям. Это были первые эксперименты по индивидуализированному обучению, и результаты не заставили себя долго ждать. В конце учебного года Уошберн отметил, что большая часть детей стала учиться лучше, но самое главное – впервые в жизни они полюбили свою школу.

На следующий год Уошберну предложили ещё более ответственную работу в небольшом городке штата Калифорния. Там был создан класс детей с ограниченными физическими или умственными возможностями. Один ребёнок был глухой, другой – с «заячьей губой» – разговаривал так, что его невозможно было понять, несколько детей, которые не могли усвоить обычную школьную программу и некоторые – с повышенной возбудимостью. Всего в классе обучались 17 детей в возрасте от 8 до 15 лет. Перед Уошберном была поставлена задача: к концу года дети должны быть готовы к обучению в обычной школе. Было понятно, что работать с такими детьми надо только индивидуально. Каждому ребёнку предлагались разные задания. Уошберн старался планировать свою работу так, чтобы, с одной стороны, эти задания не были слишком сложными для ученика, а с другой стороны, чтобы ребёнок трудился, и работа не казалась ему слишком лёгкой. Тем самым подогревался интерес к учению. Дети, которые совсем недавно не усваивали программу, достигли невиданного прогресса. Детей с повышенной возбудимостью Уошберн объединил в футбольную команду, которая побеждала в играх с командами других школ. Энергия этих ребят была направлена в нужное русло. Они также знали, что если будут плохо работать на уроках, то не будут играть в футбольной команде. К концу учебного года все дети были готовы к обучению в обычной школе.

Примерно в это же время произошло событие, которое, как считал сам К. Уошберн, во многом определило всю его последующую

деятельность. Ему на глаза попала только что изданная монография Фредерика Бёрка (основателя так называемого Санта-Барбара-плана). Уошберн с удивлением и радостью увидел, что известный педагог также выступал против игнорирования индивидуальных особенностей каждого ребёнка, а ведь он имел гораздо больше знаний и опыта, чем молодой учитель с двухлетним педагогическим стажем. Уошберн написал Бёрку длинное письмо, рассказав ему о своём эксперименте и попросив о встрече. Через некоторое время Ф. Бёрк позвонил К. У. Уошберну и пригласил его к себе. Встречи с Бёрком (а их было несколько) придали молодому Уошберну уверенности в правильности его педагогического эксперимента и вдохновили на новые идеи.

В 1914 г. Бёрк предложил К. У. Уошберну вести курс по элементарной науке в педагогическом колледже г. Сан-Франциско. Уошберн глубоко изучал биологию и химию в университете, поэтому для него было естественным преподавать науку будущим учителям начальной школы. За пять лет работы в педагогическом колледже К. У. Уошберн разработал свою собственную программу изучения точных наук. Он поставил перед собой два вопроса. Для объяснения каких явлений, с которыми мы встречаемся каждый день, требуется знание точных наук? И какие вопросы больше всего интересуют детей от 9 до 14 лет? Отвечая на первый вопрос, Уошберн вспомнил следующие общеизвестные явления: предметы падают, когда мы их бросаем; воздушный шар поднимается в небо; формируются облака; тучи проливаются дождём; во время грозы сначала светит молния, потом гремит гром; полотенце впитывает влагу; сода нейтрализует кислоту в кефире; мыло смывает грязь и т.д. Затем он попросил студентов и коллег вспомнить подобные явления и записать каждое на отдельной карточке. Когда у него набралось несколько тысяч таких карточек, он отсортировал их и классифицировал по научным признакам, чтобы впоследствии объяснить их.

Для того чтобы ответить на второй вопрос, Уошберн в сопровождении студента пошёл по классам начальной школы. Он попросил детей задать ему любой вопрос, на который они хотели бы получить ответ. Студент записывал вопросы на отдельных карточках, пока Уошберн отвечал на них. Когда были записаны сотни вопросов, он классифицировал их по принципу общего ответа на вопросы одной группы. Эта работа помогла Уошберну составить программу обуче-

ния точным наукам детей (что потом стало важной частью работы в Виннетке) и будущих учителей. Она также стала основой его докторской диссертации, которую он защитил в Калифорнийском университете в 1918 г.

В этом же году Совет по образованию г. Виннетка (предместье Чикаго) обратился к Ф. Бёрку с просьбой предложить кандидатуру на место суперинтенданта школ, который бы организовал работу подобную той, что велась в педагогическом колледже г. Сан-Франциско. Он предложил Уошберну реализовать свои идеи по индивидуализированному обучению в условиях обычной государственной школы. Дело в том, что условия, в которых Уошберн апробировал свою систему обучения, были идеальными. В школе при колледже учились одарённые дети, в классе по 20 человек, два студента-практиканта на класс и один куратор на четыре класса. В обычной школе дело обстояло иначе: в классе от 35 до 40 учеников разных способностей и только один учитель. Но это ещё больше подогревало профессиональный интерес Уошберна. Он хотел проверить действенность системы индивидуализированного обучения в условиях обычной школы. Поэтому он принял предложение поработать суперинтендантом школ в Виннетке, не раздумывая. В 1919 г. К. У. Уошберн приехал в Виннетку, где проработал 24 года, которые сделали его и разработанную им систему индивидуализированного обучения известными не только в США, но и во всём мире.

Виннетка К. У. Уошберна и другие проекты

Когда К. У. Уошберн приступил к работе, в Виннетке, около 40 человек преподавателей были старше и опытнее молодого суперинтенданта. Поэтому он начал свою деятельность с регулярных встреч с учителями, каждый из которых вёл один или два предмета в нескольких классах. На этих встречах в малых группах, которые продолжались все 24 года работы Уошберна в Виннетке, зарождалась и развивалась образовательная система, разрабатывались учебники для самостоятельной работы, диагностические тесты, появилась философия индивидуализированного обучения. Демократия, единство целей, работа в группах и взаимное уважение оказались очень эффективными. Все самые смелые педагогические идеи проверялись на детях. Использовался также европейский и американский опыт для того, чтобы

найти научные ответы на возникающие проблемы. Группа энтузиастов во главе с Уошберном пыталась стимулировать каждого ребёнка, помочь ему максимально раскрыть личный и общественный потенциал для индивидуального роста каждого.

Главным предметом научных споров сразу же стала арифметика, так как многие ученики не успевали по этому предмету. «Что каждый ребёнок должен знать к концу учебного года?», – спрашивал учителей Уошберн, – может ли *каждый* ученик знать это? Да, существует образовательный стандарт. Но является ли такой стандарт, который не может освоить ребёнок даже ценой всех усилий, полезным? Имеем ли мы право заставлять ребёнка делать то, что он не может сделать и наказывать его плохими оценками или оставлять его за это на второй год?» Благодаря таким вопросам учителя со временем пересмотрели цели своей работы в школе и согласились с высказыванием Ф. Бёрка: «Работа по предмету в течение учебного года – это результаты слабого, обычного и способного ученика в конце года».

Уошберн рассказал учителям о материалах по самообразованию, по которым он работал в педагогическом колледже Сан-Франциско. Было решено разработать аналогичные материалы в школах Виннетки. На следующий учебный год детей обучали уже по индивидуальному плану, начали с арифметики. Каждый ребёнок каждый день выполнял задания, придуманные лично для него. Если слабый ученик не успевал за год выполнить запланированную работу, он не получал плохую оценку, не оставался на второй год, он просто начинал следующий учебный год с того материала, на котором он остановился. Большинство детей, однако, успевали хорошо и отлично.

Тем не менее учебники самостоятельного обучения не решали проблему в больших классах, так как это была слишком большая нагрузка на учителя. Тогда учителя под руководством Уошберна разработали материалы по самостоятельному исправлению ошибок. Когда ребёнок решал задачи первого блока, он сверял свои ответы с правильными в конце учебника. Если у него были ошибки, он перечитывал материал или обращался к учителю за помощью. После этого он решал задачи второго блока, проверял себя и т.д. Интересно, что дети не хитрили и честно работали самостоятельно, шаг за шагом решая задачи. Обманывать было бессмысленно, так как на определённом этапе ученикам предлагали диагностический тест, после безошибоч-

ного решения которого они переходили к следующему этапу: усложнённому тесту. Завершал работу тест на повторение пройденного материала.

Учитель, ребёнок и родители каждый вели тетради, в которых записывали результаты работы с указанием даты, когда ученик выполнил тот или иной тест без единой ошибки. Конечно, разработка индивидуальных тестов поначалу занимала массу времени. Но результаты стоили того.

В 1921 г. Уошберна назначили председателем Исполнительного комитета по контролю над образованием Северного Иллинойса, членами которого были суперинтенданты и директора школ. Комитет ежегодно проводил конференции по вопросам образования. За 15 лет работы комитета было опубликовано множество статей в педагогических журналах, в том числе и по обобщению опыта школ Виннетки. Экспериментом заинтересовались учителя по всей стране. Тогда Комитет инициировал издание учебников и программ, по которым работали образовательные учреждения не только в США, но и в Канаде.

Параллельно разработке индивидуальных программ по арифметике велась работа по индивидуализации преподавания других предметов начальной школы. Предметом, по которому был самый большой процент неуспевающих по всем школам Соединённых Штатов того времени, было чтение. Учителя Виннетки задали себе вопрос: в каком возрасте следует начинать учить ребёнка читать? Если заставлять малыша учить буквы раньше, чем он готов к этому, он никогда не полюбит читать, и наоборот, если ребёнку с самого начала понравится процесс чтения, у него будет желание читать всё больше и больше. Уошберн создал лабораторию по изучению этой проблемы. В результате исследований учителя пришли к выводу, что оптимальный возраст, когда ребёнок готов учиться читать – это шесть с половиной лет.

Далее была разработана собственная программа обучения чтению. На первом этапе она не была полностью индивидуализированной. Учителя работали в малых группах (по 5 – 6 учеников примерно одинаковой подготовленности на каждого), остальные в это время рисовали, лепили, рассматривали картинки, т.е. занимались той деятельностью, в которой им не требовалась помощь учителя. На втором

этапе, когда дети уже могли читать элементарные тексты самостоятельно, каждому предлагались книги по их способностям – много разных книг. В результате каждый ученик читал 20, 30 и даже больше книг в год. Каждая школа имела богатую библиотеку.

На определённом этапе ребёнку предлагали самому выбрать книгу для чтения. Если она оказывалась трудной или неинтересной, ученику разрешалось не дочитывать её до конца и взять другую книгу в библиотеке. Важнейший аспект программы по чтению как раз и заключался в индивидуальном подборе книг для каждого конкретного ребёнка. Прочитав книгу, ученик заполнял бланк, где указывал не только название и автора книги, но и свои впечатления о прочитанном. Учитель анализировал на этом же бланке уровень навыка чтения этого ученика и сравнивал его с результатами теста по чтению, который проводился в начале каждого учебного года. Эти бланки собирали, сортировали и затем анализировали на общем собрании учителей. Успешный опыт обучения чтению в Виннетке вскоре распространился по многим другим школам США.

Подобным образом в результате серьёзных научных исследований и практических апробаций были созданы и внедрены индивидуализированные программы обучения всем другим предметам сначала в школах Виннетки, а затем и во многих других учебных заведениях США.

Второй важной составляющей учебного плана в Виннетке была групповая творческая работа. Здесь индивидуальный подход приобретал другое значение. Уошберн и его команда энтузиастов стремились к тому, чтобы одарённые дети максимально развивали свой высокий потенциал, а дети со способностями ниже среднего получили шанс добиться доступных им высот, не потеряв самоуважения. Эти задачи и должна была решать групповая творческая работа. Уошберн понимал, что существует огромная разница между индивидуальным подходом в обучении тому или иному предмету и возможностью развить личные способности в групповой деятельности. Но эти два вида работы были взаимозависимы и тесно связаны друг с другом. Групповая творческая деятельность охватывала многие сферы жизни в Виннетке: проекты, экономические игры, спортивные и развлекательные мероприятия, занятия по выбору, клубы по интересам и т.д.

Проектная деятельность осуществлялась в группах (иногда в малых, но чаще целым классом) в начальной школе. Одним проектом группа занималась от одного до пяти месяцев, на эту работу отводился час или два ежедневно. Одни проекты касались ситуаций, с которыми дети сталкивались в обыденной жизни, другие дополняли их знания по изучаемым предметам. Но все проекты, несомненно, развивали творческие способности детей, а работа в группе требовала чувства ответственности и товарищества.

Важным видом групповой деятельности в Виннетке считалось драматическое искусство. Младшие школьники разыгрывали жизненные ситуации. Они играли «в дом», «в школу», «в поезд» и т.д. Уошберн справедливо полагал, что игра – естественная форма самовыражения детей младшего школьного возраста. Ученики от 9 лет и старше ставили спектакли по сюжетам рассказов учителей и товарищей или по событиям обыденной жизни. Дети сами писали сценарий и шили костюмы. Лучшие постановки предлагались вниманию всей школы и родителей. Драматическое воплощение пьес известных писателей было популярно среди учеников подросткового возраста. Здесь особое внимание уделялось сценарию, игре актёров, освещению сцены, костюмам, гриму и т.д.

Таким образом, развитие индивидуальных способностей и таланта каждого ребёнка через драматическое искусство было одной из главных составляющих всей воспитательной системы Виннетки. Уошберн выделял следующие аспекты, общие для всех видов проектной деятельности: основой всех проектов были знания, полученные на уроках или из книг, а также личный жизненный опыт ребёнка; не определялись предметные или временные рамки, ограничивающие творчество детей; проекты осуществлялись только благодаря творческим идеям, деятельности и таланту каждого ребёнка в духе сотрудничества и умения координировать свои действия с работой товарищей.

Экономические игры также были важной частью групповой творческой деятельности в Виннетке. Ученики средней и старшей ступени приобретали экономический опыт в трёх видах организации производства: капиталистической, социалистической и кооперативной. Примером первой может служить выращивание кроликов для продажи. Была создана корпорация во главе с советом директоров. В

эту деятельность были вовлечены около 500 школьников, которые своим трудом зарабатывали небольшие деньги.

В школе был создан кооператив по выращиванию пчёл, члены которого сначала внимательно изучили опыт кооперативного движения в США, Великобритании и Скандинавских странах. Они купили первые ульи на свои деньги и расположили пасеку на школьном дворе. Вскоре они собрали первый мёд. Многие годы кооператив продавал мёд не только ученикам и учителям школы, но и жителям окрестных деревень и городов.

Примером экономической организации по социалистическому типу может служить еженедельная школьная газета, которая находилась в «муниципальной собственности». Школа была собственником типографии. Мелкие расходы (чернила, бумага и т.д.) лежали на плечах выпускающих газету. В редакционную коллегию входили школьники, ответственные за репортажи и иллюстрации, за подписку и рекламу. Местные предприниматели, зная, что газета распространяется по всему городу, с удовольствием размещали в ней свою рекламу. Вся экономическая деятельность школы была организована и проводилась самими детьми при помощи учителей и была хорошим опытом для последующей жизни.

Кроме упомянутых видов групповой творческой деятельности, ученикам предлагалось большое количество других занятий по интересам. В школе был свой оркестр и художественная студия, проводились факультативы по слесарному, столярному делу, кулинарии, работали литературный, астрономический и филателистический кружки и спортивные секции. Выбрав занятие по вкусу, дети получали возможность развивать свои собственные способности и таланты в сотрудничестве с детьми, имеющими аналогичные интересы.

Все средние школы Виннетки работали по демократическому принципу. Демократия царила в администрации, в педагогическом коллективе, а также в самих классах. В каждом классе была система самоуправления. Дети под управлением (но не под диктовку) учителей разрабатывали стандарты группового поведения и формы групповой организации, приемлемой для них. В каждом классе был свой законодательный и исполнительный орган, который действовал в рамках таких же органов школы. В школах также работали школь-

ные советы, которые формировали комитеты для принятия важных решений.

Педагогическая система К. У. Уошберна была названа Виннетка-планом. Индивидуализация обучения школьным предметам позволяла каждому ребёнку овладеть знаниями, умениями и навыками, доступными для него на том или ином уровне его развития. Это экономило время и силы для групповой творческой работы. Помощники и последователи К. У. Уошберна утверждали, что ключ к разрешению многих педагогических проблем лежит в методике индивидуального обучения. Оценивая Виннетка-план, многие специалисты едины во мнении, что эта авторская система учебно-воспитательной работы является одной из самых эффективных. Метод К. У. Уошберна избежал чрезмерной индивидуализации обучения, сделав ставку на органическое сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы и перенеся центр тяжести с приобретения знаний на их применение. Принцип индивидуального успеха – вот краеугольный камень всей дидактической концепции этого американского педагога.

Нельзя не согласиться с утверждением, что Виннетка-план является типично американской системой, в основу которой положены такие черты, как индивидуализм, практицизм, инициативность, организованность, стремление не терять ни минуты.

С самого начала эксперимента в школах Виннетки Уошберн понимал, что хорошие учителя – это ключ к хорошему образованию. На работу принимали не только высококвалифицированных образованных специалистов, но и людей, которые любили и понимали детей и которые снискали уважение их родителей. Большинство учителей стали единомышленниками Уошберна, однако некоторые не смогли адаптироваться и были уволены после первого же года работы. Директора и опытные учителя помогали молодым специалистам планировать уроки, привлекали их к научно-исследовательской работе, организовывали конференции и семинары для молодых учителей. В 1928 г. Уошберн открыл и возглавил городскую летнюю школу для учителей. В течение шести недель лучшие учителя Виннетки представляли свои учебные программы и показывали уроки. Новых учителей Виннетки обязывали посещать эту школу, в её работе также принимали участие учителя из других школ, которые желали ближе познакомиться с педагогической концепцией Уошберна и её воплощением в школах Виннетки.

В 1932 г. Уошберн совместно с педагогами из частной школы им. Ф. Паркера в Чикаго открыл педагогический колледж в Виннетке. Сам Уошберн читал там лекции и вёл семинары по философии образования, лучшие учителя Виннетки преподавали в колледже. Студенты проходили педагогическую практику в школах Виннетки, и именно эту часть обучения Уошберн считал самой важной.

К. У. Уошберн был автором учебников и ряда книг. Свои взгляды на организацию учебного процесса он изложил в книге «Лучшие школы», 1928 («Better Schools»). В 20 – 30-х гг. Уошберн изучал состояние школьного дела в странах Азии, Европы и Южной Америки, где проводил анкетный опрос учителей и научных работников. Результатом поездки явилась его книга «Преобразователи человечества», 1932 («Remakers of Mankind»).

После окончания Второй мировой войны Уошберн возглавил Комиссию по образованию при Союзных войсках в Италии. Он принимал участие в дефашизации итальянских школ и разработке для них учебников. Уошберн выступил также инициатором создания в Италии бойскаутской организации. С конца 40-х гг. Уошберн был директором отдела аспирантуры и программы подготовки учителей в Бруклинском колледже государственного университета в Нью-Йорке. С 1961 г. Уошберн – заслуженный профессор педагогики в Мичиганском государственном университете. К. Уошберн являлся членом и руководителем ряда крупных педагогических объединений: Американской научно-исследовательской ассоциации, Ассоциации прогрессивного воспитания, был президентом Международного общества нового воспитания. К. У. Уошберн редактировал несколько педагогических изданий, в том числе журнал «Прогрессивное образование» («Progressive Education»). Несмотря на то, что прогрессивное образование вышло из моды в конце 40-х гг., Карлтон Уолси Уошберн продолжал писать книги и статьи о своей педагогической системе и был востребован вплоть до своей смерти в 1968 г.

Вопросы и задания

1. Какую профессию получил в университете К. У. Уошберн, и что побудило его заняться педагогической деятельностью?
2. Какие методы индивидуализированного обучения применял Уошберн, работая в сельской школе?

3. Какие приёмы использовал К. У. Уошберн в своей работе с детьми с ограниченными возможностями?
4. Какую роль в судьбе К. У. Уошберна сыграл Ф. Бёрк?
5. В чём заключалась индивидуализация обучения арифметике в Виннетке?
6. Какая программа по обучению чтению была разработана в Виннетке?
7. Почему Уошберн считал групповую творческую деятельность важным аспектом обучения и воспитания в Виннетке?
8. Какое значение имел педагогический эксперимент в Виннетке для образования в США и для педагогики в целом?
9. Какой вклад внёс К. У. Уошберн в педагогическое образование в США?
10. Расскажите о деятельности К. У. Уошберна после Виннетки.

Задания

1. Вы присутствуете на лекции К. У. Уошберна. Какие вопросы о его педагогической деятельности вы бы ему задали?
2. Какое групповое творческое дело вы могли бы организовать в Виннетке? Составьте план работы.
3. Какие плюсы и минусы вы видите в индивидуализированной системе обучения? Обоснуйте свой ответ и составьте рейтинг положительных и отрицательных качеств этого метода.

Библиографический список

1. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917 – 1939) / под ред. К. И. Салимовой, Б. М. Бим-Бада. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Л. С. Глебовой. – М. : БРЭ, 2008.
3. Washburne, Carleton W., and Marland, Sidney P., Jr. “Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment” Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1963.
4. William Meuer, Jan Tubergen “The Gazzette”, article, 1998.

1.1.6. Вклад У. Килпатрика, Э. Паркхерст, К. Пратт, М. Наумбург, У. Вирта, Дж. Ньюлона в развитие педагогики американского прогрессивизма

Ученик Джона Дьюи **Уильям Килпатрик** – профессор Педагогического колледжа Колумбийского университета стал автором «метода проектов», который по праву считается модификацией проблемного метода Дьюи.



Уильям Килпатрик
(1871–1965)

Уильям Килпатрик, выпускник университета Дж. Хопкинса, в отличие от своего учителя не стал преподавать в колледже, а начинал свою профессиональную деятельность учителем начальной и средней школы и директором в сельскохозяйственном штате Джорджия. Обладающий природным талантом учителя и не имеющий формальной педагогической подготовки к своей деятельности, Килпатрик пришел в классную комнату, чтобы искать механизмы взаимодействия с детьми. Он отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей. Отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы, подчеркивал значение положительного подкрепляющего воздействия воспитателя на ребенка. Процесс обучения предлагал строить на основе расширения и обогащения индивидуального жизненного опыта учащихся. Призывал к отказу от разделения учебной и внеучебной деятельности, стремясь строить педагогический процесс как организацию деятельности ребенка в социальной среде. Килпатрик отстаивал тезис о том, что школа должна готовить учащихся к жизни в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с еще неизвестными проблемами будущего. В этом контексте он противопоставлял ориентации школы на традиционные учебные предметы, не обладающие инструментальной жизненной ценностью, задачу вооружения ребенка методами решения проблем, поиска, исследования. Учение он рассматривал не как усвоение или запоминание, но как ориентацию в конкретных жизненных ситуациях. Жизнь школы, обучение и воспитание, построенные на уважении к личности, по Килпатрику, направлены не на подготовку «рабо-

чей силы», но на включение ребенка в процесс осмысления и переустройства окружающей действительности.

Противник наказания в школе, он ввел целый ряд инноваций в жизнь своих учеников, устранив отчетные карты (report cards) – средство, стимулирующее деструктивное соперничество среди учеников и отвлекающее их от активного учения. Но самой значительной его инновацией было внедрение проектного метода. Килпатрик выделял в обучении четыре ступени: целеполагание, планирование, исполнение и оценку результата. При этом изучаемые темы следует брать из жизненного окружения, считал он, например, как миссис Джонс выращивает такие прекрасные розы. Темы выбирает не столько учитель, сколько сами ученики. Был выдвинут девиз: надо учить тому, как думать, а не тому, что думать. В проектной методике акценты смещаются на самостоятельность, предприимчивость, активность и изобретательность учащихся, а педагогическая роль учителя приобретает патронажный характер. Свои взгляды У. Килпатрик обобщил в своем главном труде «Основы метода», вышедшем в свет в 1925 г. Во второй половине 1920-х гг. по методу проектов обучались до 35 тыс. школьников в каждом штате. Он вызвал большой интерес и подражание во многих странах мира, в том числе и в советской России того времени.

Вместе с великим реформатором Дж. Дьюи, У. Килпатрик сыграл большую роль в становлении педагогической культуры Колумбийского университета. Хотя титула «учитель учителей» был удостоен Д. Дьюи, У. Килпатрик снискал высокое уважение студентов и коллег этого всемирно известного центра по подготовке специалистов самого широкого профиля за ораторское мастерство, блестящие лекторские способности, умение проблематизировать и «зажигать» аудиторию.

Достаточно известны инновации **Элен Паркхерст**, ученицы Дж. Дьюи. Система индивидуализированного обучения нашла отражение в её «Дальтон-плане», получившем свое название по месту своего первоначального внедрения – в г. Дальтоне, штат Массачусетс.

После окончания средней школы Э. Паркхерст работала в сельской школе, а после окончания нормальной школы



**Элен Паркхерст
(1887 – 1973)**

преподавала в учительских колледжах в штатах Вашингтон и Висконсин. В 1917 – 1918 гг. возглавляла отделение подготовки учителей в колледже Монтессори (Нью-Йорк). В 1910 г. она сформулировала лабораторный план учебно-воспитательной работы в школе, который в 1918 г. был применен в Паблик-скул (Public School) г. Долтон и переименован в Дальтон-план. План Паркхерст основывался на принципе индивидуального обучения, на убеждении, что наиболее эффективно дети учатся и развиваются в ситуации раскованности и свободы выбора. В рамках плана предусматривалось увязать программу для каждого учащегося с его интересами и способностями и обеспечить его независимость, равно как и ответственность перед другими. При организации работы по Дальтон-плану учащийся не связывался общей классной работой, ему предоставлялась свобода как в выборе занятий, так и в использовании своего учебного времени. Вместо классных комнат были созданы предметные лаборатории, и каждый учащийся переходил из одной в другую согласно своей индивидуальной программе. Учебные задания разбивались на месячные «контракты». Каждый учащийся брался выполнить месячное задание в самостоятельно определяемом темпе. Особое внимание уделялось учету работы учащегося, осуществляемой при помощи сложной системы учетных карточек.

По мнению Э. Паркхерст, в идеале «Дальтон-план» должен иметь следующий вид:

1) школа свободна от общих (министерских) программ. Она (школа) сама составляет программы, сообразуясь с требованиями общества. Вместо детальной годовой программы намечаются лишь веши, по которым программа разрабатывается в процессе занятий сообразно запросам учеников;

2) месячные или двухнедельные задания-подряды вырабатываются самими учениками совместно с учителем;

3) ученики работают в лабораториях по группам и индивидуально в зависимости от характера заданий (подрядов);

4) периодически по вопросам, поднятым тем или иным учеником, устраиваются конференции, которые посещаются заинтересованными учениками и проходят под руководством педагогов-специалистов;

5) в лабораториях царит свободное творчество. Между преподавателем и учениками устанавливаются дружеские взаимоотношения: учитель для ученика советчик, консультант и главный помощник;

б) контроль над выполнением детских работ поставлен как самоконтроль.

В 1920 – 1942 гг. Э. Паркхерст возглавляла частную школу Дальтон-скул (Dalton school), которая имела исключительный успех. Сюда стали приезжать педагоги со всего мира, чтобы увидеть план Паркхерст в действии. В 1922 г. в Великобритании была опубликована ее книга «Обучение по Дальтон-плану» («Education on the Dalton plan»), впоследствии переведенная на 57 языков. С 1947 по 1950 гг. Э. Паркхерст вела на радио, а потом на телевидении еженедельную программу «Мир ребёнка», в которой дети и подростки обсуждали свои проблемы. Сделанные записи бесед, которых насчитывалось около трёхсот, использовались в учебном курсе психологии по всей стране.

Каролина Пратт разрабатывала методы обучения, основанные на игре, в качестве альтернативы существовавшему тогда образованию, которое она называла «репрессией формального образования». В 1914 г. она открыла школу в Гринвич Виллидж (Greenwich Village, New York), первоначально называвшуюся школа игры (the Play School), затем переименованную в 1919 г. в школу города и деревни (the City and Country School).



Каролина Пратт (1867 – 1954)

Школа располагалась в трехкомнатной квартире и предназначалась для детей из семей рабочего класса прилегающего микрорайона. Философия образования Каролины Пратт была основана на интересах детей, она помогала им познавать окружающий мир сквозь призму их собственного опыта. Получение знаний детьми основывалось на игре и на работе с различными материалами.

К. Пратт отвергала идею фиксированного учебного плана и позволяла детям самим выбирать игровые проекты. Для стимулирования познавательной активности детей она организовывала экскурсии, а классная комната была наполнена различными игровыми материалами, такими как кубики, бумага, картон, клей и др. Каролина Пратт вводила де-

тей в определенную тему, позволяя им самим дойти до сути опытно-экспериментальным путем. Выполнение детьми практических заданий воспитывало в них чувство ответственности и формировало умение взаимодействовать с другими в рамках школьного сообщества. Художественная интеллигенция, считавшая первейшей задачей вовлечение детей в искусство, творчество, которое заложено в самой природе ребенка, поддержала деятельность школы. В этом виделось избавление от недостатков американской культуры, проникнутой бездуховностью индустриальной цивилизации, узким практицизмом и индивидуализмом.

В 1916 г. эта школа стала лабораторно-экспериментальной площадкой для организованного Каролиной Пратт совместно с Люси Митчел Бюро образовательных экспериментов (the Bureau of Educational Experiments (BEE)). Организация занималась объективным научным изучением роста и развития ребенка, ведя строгий учет физических, социальных, физиологических, психологических и личностных показателей каждого отдельного ребенка.



**Маргарет Наумбург
(1890 – 1983)**

Маргарет Наумбург в 1915 г. основала в Нью-Йорке детскую школу (the Children's School), год спустя переименованную в Валденскую школу (the Walden School). Ее девизом было «Знать, делать и быть». Находясь под влиянием идей педагогического прогрессивизма, являясь ученицей Джона Дьюи, Маргарет Наумбург уделяла большое внимание саморазвитию интересов и идей детей. В школе обучение шло на индивидуальной основе, учитель играл роль консультанта. М. Наумбург отрицала безусловный авторитет учителя и учебников, противопоставляла им независимость мышления и свободу деятельности ребенка. Не игнорируя социальных проблем, она видела единственный путь их решения в саморазвитии личности. Большое значение придавалось развитию творческого начала в ребенке на основе его самовыражения, этому служили занятия театром, музыкой, рисованием. Она считала, что при таком обучении дети не только получают необходимые знания, но и научатся выгодно их применять. Одной из основных ее педагогических идей была идея о том, что «эмоциональное развитие детей путем поощрения их непосредственного творчества и поддержания

внутренней мотивации к учению должно преобладать над традиционным интеллектуальным подходом к обучению, на котором основан стандартный учебный план».

Уильям Альберт Вирт совершенствовался в области педагогики в Чикагском университете под руководством Дж. Дьюи. Стремился воплотить идеи прагматической педагогики в школе как культурном центре общины и в воспитательном процессе как прообразе социальной жизни общества. У. Вирт разработал Гэри-план (Gary-plan), известный также под названием Плэтуун-план (Platoon-plan), который он реализовал в школе Гари (Gary) в штате Индиана. Плэтуун-план (от англ. platoon – взвод, отряд) – форма организации учебных занятий, при которой учащиеся не имеют постоянных помещений, а объединены в «бродячие классы». Расписание занятий и распределение учащихся по школьным помещениям строилось так, что в первую половину дня с учащимися первого потока (отряда) проводились занятия по учебным предметам в классах, а учащиеся второго потока в это время работали в учебных лабораториях, библиотеке, мастерских, занимались в спортзале и т.д. Затем учащиеся менялись видами занятий и учебными помещениями.

Джесс Ньюлон, являясь руководителем Департамента образования г. Денвера (штат Колорадо), разработал Денверскую программу для больших городов. В ней была заложена одна из кардинальных позиций прогрессивизма – взаимодействие школы и окружающей среды. В соответствии с этой программой были созданы предметные комиссии, состоявшие из школьных учителей, к их работе привлекались по мере надобности специалисты в соответствующей области. Состав комиссий постоянно обновлялся. Финансирование шло за счет штата в солид-



**Уильям Альберт Вирт
(1874 – 1938)**



**Джесс Ньюлон
(1882–1941)**

ном по тому времени объеме – 35,5 тыс. долларов. Работы начались в 1922 г., и к 1927 г. были рассмотрены программы по большинству предметов. В задачу комиссий входило изучение потребностей учащихся в знаниях в той или иной области с точки зрения применения их к реальным жизненным ситуациям. Например, исследовалось, в каком объеме требуются знания по математике для ведения домашнего хозяйства, бизнеса, понимания общественных расходов и международной торговли и т.п. Таким образом, учителя принимали активное участие в разработке учебного плана. Дж. Ньюлон главным считал не столько изменение программ, сколько моральную поддержку учителей. «Дайте каждому учителю шанс показать, на что он способен, и за результат можно не беспокоиться», – писал он.¹⁴

Таким образом, мы видим, что каждый вышеназванный деятель образования внес свой индивидуальный и неповторимый вклад в реформирование образования в русле прогрессивизма. Однако все они стремились к формированию не просто активной, но инициативной позиции ученика в учебном процессе, готовности вступить в активный диалог с миром, к стимулированию поиска самостоятельных ответов и решений. Все они понимали содержание образования как решение различных жизненных задач, приобретение опыта и его обогащение в условиях обучающей среды, в которой все учащиеся вовлечены в совместную продуктивную деятельность и обучение происходит в процессе этой деятельности. Среда для них – обязательное условие роста, воспитания и развития человека, она развивает ребёнка как целостный организм в единстве физических, умственных и духовных сил, создаёт сильные мотивы к познанию, и только социальное окружение способно сформировать у ребёнка качества, необходимые для жизни в человеческом обществе. В программах руководимых ими школ были заложены кардинальные положения и принципы педагогики прогрессивизма: взаимодействие школы и окружающей среды; отказ от авторитарных методов обучения и воспитания; тесная взаимосвязь теоретической работы с требованиями практики; обучение и воспитание посредством трудовой и игровой деятельности; учет индивидуальных интересов каждого учащегося; развитие творческой самостоятельности учащихся и способности добывать самостоятельно знания в окружающей среде.

¹⁴ Вендровская Р. Б. Прогрессивизм в США 20 – 30 гг. XX в. // Педагогика. 2003. № 5. С. 86.

По мере распространения идей прогрессивизма началось и организационное оформление этого реформаторского движения. Было создано несколько организаций, пропагандировавших его идеологию. Среди них стоит отметить «Ассоциацию по развитию прогрессивного обучения», учредительный съезд которой состоялся в апреле 1919 г. в Вашингтоне. В качестве основных принципов и целей движения были названы:

- 1) свободное развитие детей в соответствии с их природой;
- 2) свободная деятельность каждого ребенка в окружающей среде согласно его индивидуальным интересам;
- 3) интерес к миру в целом и использование полезного опыта и знаний с учетом индивидуальности школьника.

В 1924 г. был основан журнал «Прогрессивное обучение» (Progressive Education), способствовавший росту Ассоциации.

В 1930-е гг. в условиях начавшейся Великой депрессии и резкого ухудшения экономического положения в стране влияние прогрессивизма ослабевает. Но его воздействие на американскую школу 1920 – 1930 гг. было глубоким и многообразным. Это отразилось в следующих изменениях:

1. Идея всеобщего образования стала общепринятой. В результате большее число детей было охвачено системой образования, начиная от детских садов и до средней школы.

2. Для лучшей подготовки к практической жизни школьники стали получать больше возможностей познания окружающей среды (торговля, сельское хозяйство, домашняя экономика, искусство и т.д.).

3. Активизировался процесс обучения, повысилась внимание к внешкольному образованию, например, неформальные школьные клубы, бывшие редкостью в начале века, стали широко распространены.

4. Возникла дифференциация обучения, стала практиковаться группировка учащихся одного возраста с учетом их интересов и способностей; гибче стали программы обучения.

5. В обучении наряду с традиционными методами, такими как устный опрос, стали применяться и конкурировать проектные методы.

6. Были созданы многообразные красочные учебники, учебные пособия, карты, рабочие тетради и пр.

7. Стало шире практиковаться изучение местной флоры и фауны, местных производств, истории края.

8. Из случайных, малоприспособленных помещений школы стали перемещаться в специальные здания, построенные по типовым проектам: с залами для собраний, спортивными залами, лабораториями и т.п., они оборудовались соответствующей мебелью.¹⁵

Национальная ассоциация образования (National Education Assotiation - NEA), возникшая в годы Первой мировой войны, также сыграла большую роль в распространении идей прогрессивного воспитания. Она пропагандировала новые формы и методы обучения по всей стране. Организацией был основан журнал (NEA Journal), ставший очень популярным. Он был адресован как педагогам, так и административным работникам.

Вопросы и задания

1. Как У. Килпатрик предлагал строить процесс обучения?
2. Дайте определение метода проектов, разработанного У. Килпатриком.
3. Раскройте сущность метода проектов.
4. Охарактеризуйте систему индивидуализированного обучения Э. Паркхерст, известную как Дальтон-план.
5. На каких принципах строился процесс обучения в школе, основанной К. Пратт?
6. Охарактеризуйте систему обучения в Валденской школе, основанной М. Наумбург.
7. Дайте определение Платун-плана, разработанного У. Виртом.
8. Опишите организацию занятий по Платун-плану.
9. Как осуществлялась реализация Денверской программы, разработанной Дж. Ньюлоном?
10. Назовите положения и принципы педагогики прогрессивизма, объединяющие всех вышеупомянутых персоналий.
11. Перечислите приципы и цели «Ассоциации по развитию прогрессивного обучения».
12. Назовите изменения, произошедшие в американской школе 1920 – 1930 гг. под воздействием прогрессивизма.

¹⁵ Вендровская Р. Б. Прогрессивизм в США 20 – 30 гг. XX в. // Педагогика. 2003. № 5. С. 88.

Библиографический список

1. Вендровская, Р. Б. Прогрессивизм в США 20–30-х гг. XX века / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 84 – 90.
2. Килпатрик, У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
3. Паркхерст, Э. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану / Э. Паркхерст. – М. : Новая Москва, 1924. – 232 с.
4. Cane Detre, K., Frank, T., Refsnes Kniazzezh, C., Robinson, M. C., Rubin, J. A., and Ulman, E. (1983). Roots of Art Therapy: Margaret Naumburg (1890 – 1983) and Florence Cane (1882 – 1952) – A Family Portrait. American Journal of Art Therapy. – P. 113 – 116.
5. Cremin, L. A. American Education. The Metropolitan Experience 1876 – 1980 [Text] / L. A. Cremin. – New-York, Cambridge, Philadelphia : Harper & Row, Publishers, 1988. – 781 p. – ISBN 0-06-015804-2.
6. Cremin, L. A. The Transformation of the school: Progressivism in American Education, 1876 – 1957 / L. A. Cremin. – New-York : A. Knopf, 1961. – 387 p. Intr. XXIV.
7. Kilpatrick, W. H. The Project Method / W. Kilpatrick // Teachers Colledge Record, 1918. – P. 319 – 335.
8. Rippa, A. Education in a free society. An American History / A. Rippa. – New-York : Longman. – 1997. – 416 p. – ISSN 0009-4005.

Интернет-ресурсы

1. Hendry, Petra Munro. Learning From Caroline Pratt. Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies. Volume 4. February 2008. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol4/Hendry> (дата обращения: 12.03.13).
2. History of City and Country School. City and Country School. [Электронный ресурс]. – URL : <http://cityandcountry.org/about-us/history> (дата обращения: 12.03.13).
3. Margaret Naumburg and Florence Cane [Электронный ресурс]. – URL : <http://www2.webster.edu/~woolfm/naumburgcane.html> (дата обращения: 16.04.13).

1.2. РУДОЛЬФ ШТАЙНЕР И ЕГО ВАЛЬДОРФСКАЯ ШКОЛА КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ СИСТЕМА

1.2.1. Философия образования вальдорфской школы

Вальдорфская педагогика опирается на идею Рудольфа Штайнера (1861 – 1925), суть которой в том, что все силы – души, мысли, чувства, воли – ребенка составляют единое целое. Обучение должно воздействовать не только на интеллект, но на всего человека в целом. Интеллект – лишь одна из душевных составляющих цельной личности, а любое нарушение равновесия приводит к одностороннему развитию ребенка, к различным болезням.

Важной отличительной чертой педагогических воззрений Р. Штайнера является его философский антропологический подход к обучению ребенка. В искусстве воспитания и обучения необходимо прежде всего глубокое знание человеческой природы.

Р. Штайнер уже в начале XX в. выступал против раннего интеллектуализма и ранней специализации в обучении (болевая точка современного российского образования). Учитель вальдорфской школы стремится не столько передать определенную сумму знаний, сколько затронуть чувства ученика, пробудить интерес, сделать так, чтобы ребенок увлекся предметом, полюбил его.

Обучение построено на феноменологическом подходе, главный принцип которого «не информация, а стремление к истине». Сначала мы учимся наблюдать какое-либо явление (действие с предметом, эксперимент, простое наблюдение), далее производим описание, зарисовки явления и, наконец, находим закономерность, осмысляя которую формулируем закон.

Важный принцип обучения – «не вширь, а вглубь», когда концентрируются на узловых примерах и понятиях. Это экономичный принцип преподавания, когда важно не количество рассмотренных явлений, а их характерность для каждой области. Познавательные способности детей активизируются, когда знания даются не в готовом виде, как в традиционной школе, а самостоятельно добываются – место фронтального опроса занимает диалог, работа в группах, обсуждение проблемы, мастерские, индивидуальная работа. Обучение, таким образом, носит проблемный характер, происходит развитие самостоятельного научного мышления.

Каждый учебный день в каждом классе начинается с так называемого «главного урока» (у нас – 1 ч, 40 минут). В течение длительного времени (от 2 до 4 недель, но в старших классах бывает и по одной неделе) содержание главного урока составляет какой-то один школьный предмет (история, физика, биология и т. д.). Материал выстраивается логично, концентрированно, углубленно – своего рода метод погружения.

Предметы, которые требуют постоянных упражнений, – языки, математика, а также предметы эстетического цикла, физкультура, эвритмия – выстраиваются по недельному графику.

Вальдорфская педагогика имеет экологическую направленность в широком смысле слова. Целостное представление о жизни природы, ее закономерностях формируется не только за счет знаний, но и через опыт переживания природных явлений. Совмещая научный и художественный подход к явлениям действительности, учитель старается дополнить физическую картину мира явлений природы ее поэтическим или художественным изображением. Таким образом, элементы искусства играют существенную роль в самом учебном процессе. Рассказ учителя – законченный текст образного характера, оформление тетради эпохи по предмету, исполнение музыкальных произведений, связанных с преподаваемой темой, поэтическое воплощение явлений физического мира (астрономия, физика и поэзия, математика и гармония стихотворных ритмов и т. п.), рецитация (хоровое чтение различных текстов) и т. д. В начале XX века Р. Штайнер почувствовал исходящую от возрастающей индустриализации жизни опасность для духовного здоровья человека. Уже тогда дети, живущие в больших городах, не имели представления о человеческом труде в его первоначальном значении. Сейчас – тем более. Как сажают, растят, собирают и пекут хлеб или цветы? Как строят дом или плетут корзины? Быт, окружающий современного ребенка, настолько автоматизирован и далек от природы, что дети не имеют представления об элементарных навыках человеческой деятельности. Восстановить эти связи и пытается вальдорфская школа: один из главных принципов – связь с жизнью, установление соотношений между научными знаниями и жизненным опытом. Поэтому столь большое внимание уделяется практикам: садоводческой, лесоводческой, сельскохозяйственной, социальной.

Обучение в школе носит творческий, поисковый характер как со стороны учеников, так и (прежде всего!) со стороны учителя. До 7 – 8 класса классный учитель (т. е. основной учитель этого класса, его классный руководитель, организатор, воспитатель и т. д.) ведет по возможности большинство предметов.

Именно этот человек воплощает собой гармоничное совмещение и соединение разных дисциплин, осуществляет собирание потоков информации, интегрирует живопись, письмо, музыку, эвритмию и др. в ярком образе своего урока. Классный учитель досконально знает детей своего класса, поэтому может учитывать особенности восприятия того или иного ребенка, наблюдая его в течение дня на разных предметах и в разной деятельности. Это очень сложно для одного человека, но дает эффект, не достигаемый в рамках предметного обучения в обычной школе, когда ребенок, учитель и предмет отчуждены друг от друга.

Вальдорфская школа – это прежде всего гуманная школа, «школа в интересах ребенка», когда не ребенок для школы, а школа для ребенка, т. е. здесь ребенок имеет право оставаться ребенком. Это отличает вальдорфскую школу от традиционной государственной, которая во многом напоминает учреждение, цель которого – выдача информации и контроль-оценка результата усвояемости этой информации; здесь процветает конкуренция достижений, соревновательный дух, селекция.

Антропологическое обоснование учебного плана

В теоретическом плане интерес представляет концепция содержания образования, в основу которой положен антропологический подход. Любая педагогическая концепция содержит в себе на заднем плане антропологическую составляющую, даже если последняя не осознаётся и эксплицитно не представлена или же отрицается вовсе. Это убедительно показано, например, в работе Е. Майнберга «Картина человека в современной педагогической науке». Если, например, обосновывать педагогику требованиями общественных исторических условий и отрицать таким образом антропологический подход, то за этим педагогическим воззрением тем не менее будет в неявном виде скрываться антропология, понимающая человека как результат обучения и воспитания, а его развитие – как целиком искусственный

процесс, который мы можем выстроить так или иначе в зависимости от поставленных целей и задач. Ни о какой самостоятельной «природе ребёнка» в педагогике такого типа в явном виде речи нет, но она, тем не менее, имплицитно подразумевается. Гораздо реже идея человека, лежащая в основе той или иной педагогической теории, представлена в явном виде, а ещё реже она является основой педагогического процесса и, более того, понимания всего образования в целом. Если мы встанем на антропологическую точку зрения и поставим в центр человека, тогда сами исторические требования, из которых исходит альтернативная антропологической социологической позиции, будут осмысливаться и оцениваться нами сквозь призму человека. История и общество – это человеческая история и человеческое общество, государство и экономика существующие в конечном счете для человека, а не наоборот. В соответствии с этой общефилософской позицией вопрос о природосообразности, о соответствии человеку стоит не только в педагогике, но и в обществе в целом.

Учебные программы вальдорфской школы, опубликованные в данной книге, общая концепция и программы отдельных предметов говорят сами за себя. Обращает внимание стремление вальдорфских педагогов – программы писали в основном учителя! – представить свои учебные планы не как сумму отдельных предметов, а как некое взаимосвязное целое. Для этого введён особый раздел «Горизонтальный учебный план», позволяющий взглянуть на совокупность предметов в их органическом единстве. Такого раздела мы не нашли в учебных планах государственных школ Германии, Австрии и Швейцарии. Среди российских вальдорфских учителей имеет хождение программа, написанная учителями из Швеции. В ней весь учебный план представлен «по-вальдорфски» – в виде дерева с корнями, ветвями и листьями. Три общих девиза для трёх больших этапов обучения объединяют все усилия педагогов в единое целое: «мир добр» (дошкольное детство), «мир прекрасен» (период младшей и средней школы), «мир истинен» (старшие классы, когда на передний план выходит научное познание). Органическая целостность образовательного процесса, нашедшая своё выражение в образе дерева, высоко ценится в этой педагогике. Это должно быть отражено и в программе школы вплоть до её внешнего оформления.

В вертикальных учебных планах – программах отдельных предметов по ступеням обучения – представлены содержание образования и трактовка антропологического обоснования распределения содержания обучения по этим ступеням. Основная идея – отразить в учебных планах целостное развитие ребёнка, дать ребёнку на каждой ступени развития такое содержание, которое в максимально возможной степени способствовало бы развитию и отвечало потребностям каждого возрастного периода. Этому же служат и методы обучения. Преподавание должно быть построено таким образом, чтобы помимо овладения предметом, например счётом, письмом и чтением, т.е. знаниями, умениями и навыками в названных областях (это является общими целями любой школы), мы могли бы решать в рамках тех же самых уроков и ряд других общеразвивающих задач. Например, развитие воображения, памяти, двигательной активности, творческих способностей, эстетического и социального чувства. Широкое предложение дисциплин, связанных с практической деятельностью – рукоделием, ремёслами и др., занятий искусствами, два иностранных языка с первого класса – дополняют «общеобразовательные предметы» до целого. Эти дополнительные задачи развития, которые перед собой ставит школа, иногда несколько замедляют процесс усвоения знаний, умений и навыков в областях, традиционно считающихся основными для школьного образования. Последние вписаны в более широкий образовательный процесс и никогда не являются самоцелью. Необходимость такого дополнения обосновывается антропологически и есть одно из практических приложений антропологического принципа. В самом деле, зачем с точки зрения требований информационной или знаниевой цивилизации вязать в первом классе на спицах, петь в хоре и играть на инструменте, слушать и пересказывать сказки?

Логика здесь другая: если основное время обучения в начальной школе, когда «силы и способности души ребёнка» находятся ещё в пластичном состоянии, посвящать сугубо отработке навыков и умений в чтении, письме и счёте, чтобы создать основу для дальнейшего образования, то мы, достигнув, быть может, эффективности в этих частных операциях, упустим ценнейшее время детства для общего развития человека. В человеке всё взаимосвязано. Нельзя выделять какую-либо линию развития в качестве основной. То, что сегодня может ка-

заться неважным с точки зрения «требований общества на данный момент» (Штайнер), т.е. социологическое или культурно-историческое обоснование содержания образования, может вдруг стать весьма актуальным через 10 лет. Как можно совместить различные линии развития в едином целостном учебном плане, читатель может узнать из предлагаемых материалов.

Инновации, осуществлённые Р. Штайнером в первой вальдорфской школе в 1919 г.

В своё время реформа школьного обучения, проведённая Штайнером в первой вальдорфской школе, открытой в Штутгарте в 1919 г., была достаточно радикальна и инновационна. Перечислим кратко те основные инновации, которые осуществил Штайнер в «материнской школе» вальдорфского движения:

- специфически возрастная ориентация учебного плана и методов обучения; содержание образования ориентируется на потребности каждой возрастной ступени и служит духовно-душевно-телесному развитию ученика;

- принцип классного учителя, который «ведёт» свой класс с первого по восьмой год обучения; классный учитель ответственно в сотрудничестве со своими коллегами, в кооперации с родителями «выстраивает» весь учебный процесс и обладает значительной степенью педагогической свободы; для ребёнка младшей и средней школы учитель важнее предмета;

- возрождение традиции устного рассказа учителя, материалом для которого служат культурно-исторические предания человечества (сказки, легенды о святых, басни, библейская история, мифология народов мира, сцены из древней и средневековой истории, биографии выдающихся исторических личностей и проч.); рассказыванию и пересказу ежедневно отводится специальное время на уроке; интеграция театральных постановок этих сюжетов в учебный процесс;

- особый акцент на художественный, эстетический элементы в преподавании, а также на рукоделие и ремёсла; в учебный план включены живопись, пластика, музыка, эвритмия, рукоделие (также и для мальчиков), ремёсла – работа по дереву и металлу (также и для девочек), садоводство; таким образом, через многообразную практическую деятельность развивается волевая культура ученика;

- совместное обучение мальчиков и девочек, а также отсутствие разделения по социально-материальному признаку; школа – есть школа для всех;

- отмена цифровой оценки (отметок); отмена второгодничества; школа, таким образом, перестаёт быть местом раздачи социальных шансов и селекции – сортировки учеников на хороших и плохих; каждый может свободно и беспрепятственно развиваться в соответствии со своими индивидуальными особенностями;

- терапевтический аспект педагогики; введение «гигиенической организации преподавания», ориентация на ритм дня, недели, года; предметы преподаются «эпохами» – в течение 3 – 4 недель один предмет на первом сдвоенном уроке; это ведёт к концентрации учебного материала, а также даст возможность учителю для органического, последовательного преподавания материала в течение «эпохи»;

- связанная с терапевтическим аспектом интеграция врача в жизнь школы; последний участвует в педагогических советах и преподаёт;

- преподавание двух иностранных языков с первого класса по особым методам;

- еженедельные советы учителей с целью постоянного обновления педагогики через углубление познания человека и практического дальнейшего образования и профессионального развития учителя; этому служат обсуждения отдельных учеников или целых классов, а также обсуждение вопросов методики и дидактики;

- коллегиальное самоуправление школы учителями;

- совместная работа родителей и учителей, посвященная общей задаче воспитания.

Все эти инновации Штайнер выдвинул как требования к современной школе, а также практически осуществил их в первой вальдорфской школе. Также им совместно с учителями был разработан ряд новых импульсов в методике и дидактике преподавания отдельных дисциплин.

Об истории и общих особенностях вальдорфских школ, о педагогической биографии основателя вальдорфской педагогики Р. Штайнера, о проблемах развития вальдорфских школ в России читатель сможет узнать из «Антологии вальдорфской педагогики», подготовленной нами вместе с другими коллегами. Там можно найти подборку текстов Штайнера, посвященных педагогике, а также статьи по методикам отдельных предметов.

В данном разделе пособия представлены те особенности вальдорфской педагогики, которые ещё недостаточно представлены в литературе и которыми эта педагогика отличается от других педагогических систем, сделан акцент на слабо разработанных аспектах этой системы в нашей науке. Это прежде всего основные философско-антропологические взгляды Р. Штайнера, лежащие в основе созданной им педагогики. По-настоящему понять общую идею и отдельные аспекты работы вальдорфских детских садов и школ невозможно, не имея хотя бы общего представления о лежащих в её основе идеях. Совсем не изученным остаётся влияние Гёте на вальдорфскую школу, хотя педагогическое преломление идей Гёте признаётся большинством авторов как наиболее продуктивное зерно вальдорфской школы. Поэтому влиянию Гёте на вальдорфскую школу посвящен отдельный обширный раздел. Далее рассмотрим организацию обучения – так называемое преподавание «эпохами», получившее с начала 90-х гг. широкое распространение в США и Канаде и активно внедряющееся в настоящее время в государственные школы ФРГ и других европейских стран, и особенности вальдорфской педагогики, которые отличают её в том числе и от отечественной педагогической традиции. Следует учесть, дабы избежать неправильного впечатления, что вальдорфская школа – это уже совсем что-то экзотическое. Однако конкретный материал программ по предметам даёт об этой стороне вальдорфской школы достаточно полное представление.

Общие цели и основания вальдорфской педагогики

То, что принципиально отличает вальдорфские детские сады и школы от других педагогических концепций, – это способ обоснования своей практики и формулировка целей образования. С одной стороны, вальдорфская педагогика критически отграничивает себя от педагогических моделей бихевиористского толка, в которых за основу берутся требования экономики и общества, а сам процесс обучения осмысливается подобно технологическому производственному процессу. Основная задача школы согласно такому подходу – это прежде всего удовлетворить потребности общества в производительных силах. С другой стороны, отграничивает себя от таких концепций, которые видят основную задачу школы в процессе социализации, т.е. подготовки к жизни в современном гражданском демократическом обще-

стве. В обоих случаях критерии берутся вне человека, и цели, правильные сами по себе, будучи поставлены сугубо теоретически, могут по этой причине не быть достигнуты. Традиционное гуманитарное гимназическое образование, носящее элитарный характер, критикуется вальдорфской школой за оторванность от реальных потребностей жизни. При этом все эти элементы – профессионально-технический, социальный и общегуманитарный – в вальдорфской школе выражены весьма сильно. Цели сами по себе принимаются, но меняется общий подход к их формулировке и решению задач по достижению этих целей.

Тезис, выдвигаемый Р. Штайнером, таков: основная задача педагогики – пробуждение и развитие заложенных в каждом ребёнке способностей и задатков. Соответственно и каждый предмет рассматривается в плоскости его потенциальных возможностей служить инструментом развития. «То, чему нужно учить и что воспитывать, должно быть извлечено из познания становящегося человека и его индивидуальных задатков. Истинная антропология должна лечь в основу воспитания и обучения. Не следует спрашивать, что нужно знать и уметь человеку для социального порядка, который существует на данный момент; но что заложено в человеке и что может быть развито в нём? Тогда будет возможным, чтобы в этот социальный порядок постоянно вливались бы новые силы подрастающих поколений. Тогда в этом социальном порядке будет постоянно жить то, что сделают из него вступающие в него полноразвитые люди (Vollmenschen); но не так, что из подрастающих поколений делать то, чего желает существующая в настоящий момент социальная организация». Таким образом, исходным пунктом педагогики должен быть не социальный заказ, не требования государства, общества, экономики и т.д., а способности и задатки ребёнка, его потребности в развитии. Если сосредоточиться на потребностях в развитии ребенка в каждый конкретный момент и руководствоваться при этом целостной картиной человека, т.е. не понимать способности узко, например, отдавая преимущества формированию интеллекта, то в результате такого обучения мы получим молодое поколение, которое будет в состоянии «постоянно вливать в этот социальный порядок новые силы». Здоровый, полноценно развитый, свободный человек – есть цель образования, как его понимает вальдорфская школа.

Разумеется, нет такой образовательной концепции, которая ставила бы своей целью производить больных, закомплексованных, послушных, подверженных авторитету, несвободных граждан. Но если за основу брать не потребности в развитии, не способности и задатки, не актуальные запросы и требования учеников в их конкретной жизненной ситуации, а требования государства и экономики, сформулированные к тому же в общей, абстрактно-научной форме нормативных актов, то молодые люди будут выходить из школ именно такими, т.е. закомплексованными, с различными нарушениями в здоровье, с проблемами мотивации и т.д., несмотря на все благие декларации. В случае, если школа будет придатком экономики или государства, «школа не может быть чем-то прекрасным», а ученики будут ощущать учебно-воспитательный процесс как принуждение. В них будет пробуждаться сопротивление против такого насилия, которое будет искать различные формы пассивного или активного протеста. Таков тезис Р. Штайнера. Насколько он справедлив? Это могут показать только эмпирические данные социологических исследований, и они говорят, скорее, в пользу данного положения. Очень многие недовольны своим школьным прошлым. Из этой общей мысли вытекает требование школьного самоуправления, автономии, когда решения, касающиеся актуального учебного процесса, принимаются на уровне школы и «опыт, полученный в преподавании, непосредственно вливается и в управление» (Штайнер). Школьная система как автономная, самоуправляющаяся система внутри общественного целого – основная идея социального устройства, выдвинутая Р. Штайнером в 1919 г.

Такая постановка вопроса оказалась в настоящее время весьма актуальной, а требование автономии школы, которое во время Штайнера казалось радикальным, сегодня уже никого не удивляет, а является основным трендом образовательной политики развитых стран. Актуальность этих общих положений в настоящее время определяется несколькими причинами. Во-первых, время убедительно показало неэффективность управляемой извне государственной школы. Во-вторых, современное общество, и в частности мир труда, изменяется настолько быстро, что сами изменения становятся основной характеристикой жизни. Таким образом, критерии, которые можно установить «на настоящий момент», например, по содержанию образования, в течение короткого времени устаревают. В-третьих, соот-

ношение общего и профессионального образования в настоящее время требуют радикального пересмотра: 1) способности, выходящие за рамки сугубо профессиональных требований, и общее развитие оказались весьма значимыми в современной профессиональной деятельности, в мире труда; 2) стало очевидным, что любой человек, получивший «общее» образование, всё равно будет занимать какое-то место в обществе и заниматься какой-то профессиональной деятельностью. Общетеоретическое, академическое, фундаментальное образование, как показал опыт, оказывается недостаточным в сложном, динамичном, комплексном современном мире. Осознание этих фактов, открытие условности границ между общим и профессиональным образованием привели к широкой дискуссии о перестройке как общего, так и профессионального образования, об изменении соотношений между ними в сторону стирания этих границ, что тоже полностью совпадает с концепцией вальдорфской школы. И, наконец, проблемы протестного поведения подростков и молодёжи, а также тех детей, которые отказываются от посещения школы, — их число весьма велико, — общеизвестны.

Идея школьного самоуправления, участия общественности в управлении школой, интеграции элементов профессионального образования в общее и наоборот — всё это ключевые идеи вальдорфской школы, конституирующие её организацию и учебные планы (программы). В этом смысле — об этом говорит в том числе и критическая литература — вальдорфские школы значительно опередили развитие, предвосхитив тенденции, ставшие актуальными лишь в последние десятилетия. В литературе отмечается, что актуальность вальдорфских школ не в последнюю очередь определяется изменениями требований мира труда к образованию, а многие фирмы предпочитают брать на работу выпускников вальдорфских школ.

1.2.2. Программы вальдорфской школы (иностранные языки, история и обществоведение, эстетика и история искусств)

Общие положения и цели преподавания

Язык — это, с одной стороны, нечто сложившееся, но одновременно и живое, формирующееся, открытое творческому формированию. В литературе его функция шире, чем просто сообщение инфор-

мации. Поэтическим искусством в широком смысле слова формируется мир чувств и воли подрастающего человека. Язык – необходимая основа любого понимания и любого человеческого общения.

Поэтому преподавание иностранных языков в вальдорфской школе направлено не только на овладение языком как практическим инструментом. Цель преподавания заключается в том, чтобы донести до подрастающего человека звуковые и стилистические особенности иностранного языка. Ученик должен учиться пережить эти качества как нечто самостоятельное и иное. Он переживает иностранный язык как дополнение к формам выражения, способу мыслить и способу поведения в родном языке. Преподавание иностранных языков служит поводом для знакомства и работы с культурным и страноведческим материалом. В родном языке ученик встречается с мыслями, чувствами и волевыми импульсами, которые воспринимаются как нечто «само собой разумеющееся», не требующее осознания звучащего языка, предложений, отдельных слов. Однако всё это очень точно слышится и копируется со всеми нюансами. Созданное родным языком душевное и духовное пространство расширяется и обогащается за счёт возможностей иностранного языка благодаря применению разнообразных языковых явлений (звукообразование, запас слов, языковые образы, обороты речи, пословицы, учение о формах, структуры, формы текста, стиль).

Преподавание иностранного языка не должно рассматриваться обособленно от других предметов. Везде, где это кажется возможным и продуктивным, следует устанавливать связи – будь то материал для рассказывания, счёт и решение математических примеров (даже динамическое рисование может использоваться как «рисуночный диктант» на иностранном языке), эпоха ремесел в 3-м классе, рассказы о животных, география в 6-м классе и многое другое. «К материалу для рассказывания основных уроков (1 – 8-й классы) подключается и материал языкового обучения, и таким образом возникают дополнительные нюансы переживаний. На практике учитель языка пытается задействовать пройденное на основном уроке спустя некоторое время, чтобы оно, так сказать, полностью «переварилось» и не всплыло в памяти преждевременно» (Maier M., Stuttgart, 1984. R 123).

В течение первых трёх лет работа ведётся только устно – восприятие на слух, понимание, устная речь, песни, игры. Обучение опи-

рается на подражательную деятельность. В четвёртом классе к этому добавляются фиксация речи в письме и проникновение в образы написанного, причём особое внимание обращается на несовпадение соотношения зрительного и фонетического образа. В смысле методики преподавания доминируют упражнения с элементами вариативности и повторения. В последующие годы в преподавании на первый план выходят деятельность и инициатива учащихся. Языковые навыки и умения расширяются и закрепляются; ученика побуждают к тому, чтобы он, познавая, проникал в область языка и его содержание.

Эти принципы можно классифицировать следующим образом:

- переживать (прочувствовать, проживать) и подражать;
- упражняться и учить;
- выявлять взаимосвязи.

На практике эти моменты естественно переходят один в другой.

В 11-м классе рекомендуется постановка пьесы на одном из иностранных языков. Этот учебный год оказывается очень благоприятным для того, чтобы ученик, исполняя свою роль, смог продемонстрировать наработанные в течение одиннадцати школьных лет навыки говорения и понимания. Здесь самые разные приобретённые в школе умения сливаются в единое целое. Молодой человек оказывается в ситуации, которая не только выводит его из привычной языковой области, но и позволяет ему «примерить облик чуждой» ему личности.

Английский язык

1-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

В первом классе дети принимают всё с удивлением, с настроением открытости и симпатии. Исходной точкой в изучении иностранных языков являются хоровое говорение и пение, основанные на подражании, часто в сопровождении мимики и жестов. Как можно скорее дети должны получить возможность говорить также в группах и индивидуально. Стихотворный язык – ритм и рифма – является одной из опор в преподавании, прозаический разговорный язык, в котором упражняются с самого начала, – другой опорой.

Значительное место во всех младших классах уделяют играм. В них дети полностью отдаются деятельности и сопутствующей ей язы-

ковой активности. Большое значение имеет также рассказывание. Вслушиваясь, дети учатся в своей внутренней активности доверяться потоку иностранного языка. При этом формируется способность понимать основное содержание истории.

К концу учебного года большинство детей должно освоить то, что изучали на уроках в течение года. Но это будет достигнуто лишь в том случае, если материал часто и основательно повторяли.

Возможное содержание уроков

- Игры-песни (например, Round and round village...).
- Стихи, песни и игры с движениями (например, These are my eyes, and these are my toes ...).
- Пальчиковые игры (стихотворения, сопровождающиеся движениями рук и пальцев).
- Выполнение простых команд (Рудольф Штайнер: «Следует работать с рефлекторно-двигательным элементом языка» [9-я лекция курса «Методика и дидактика»], например, «Go to the blackboard», «Look out of the window»).
- Ритмические и практические упражнения с числами (cardinal numbers – части тела, цвета, ежедневная деятельность (например, eating, washing, dressing)).
- Элементы повседневного языка, простые беседы, небольшие диалоги (например, по темам: family, friends, pets, favourite foods, pastimes).
- Игры, содержащие повтор отдельных структур и словарных единиц (например, «Have you got...?», «Is it...?»).
- Прослушивание и заучивание наизусть рассказанных историй.

Сборник Rhythms, Rhymes, Games and Songs for the Lower School [Materials for Language Teaching at Rudolf Steiner (Waldorf) Schools] предлагает обширный материал для всех классов младшей ступени.

Цели обучения

К концу первого класса активный словарный запас учащихся должен включать:

- важнейшие цвета;
- основные предметы в классе;
- части тела;
- дни недели и времена года;
- числа от 1 до 20.

Первоклассники должны уметь исполнять простые команды и отвечать на простые вопросы.

2-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

Во втором классе вальдорфской школы большую роль играет элемент диалога, что должно отразиться и в иностранных языках (Question/Answer, Yes/No, You/I). Потребность высказаться выражена у детей сильнее, чем в первом классе. Лучше всего они реагируют на аутентичные языковые ситуации, например, когда в класс приглашается гость – носитель языка. Ритм и контрастность накладывают отпечаток как на построение урока, так и на выполняемые действия: восприятие отдельных звуков и тонкостей произношения в тишине сменяется живой и, конечно, более громкой игровой деятельностью. Таким образом, должно возникнуть динамическое равновесие между тихим и громким, говорением и слушанием. Отдельные разговорные темы должны варьироваться и расширяться (например, в процессе обучения растёт количество возможных ответов на определённый вопрос: «How do you get to school?»).

Возможное содержание уроков

Работа, начатая в 1-м классе, получает дальнейшее развитие, добавляются новые элементы (например, новые рифмовки и стихотворения, народные песни, другие предметы в классной комнате, более сложные команды).

- Ритмическое recitation количественных и порядковых числительных.
- Двенадцать месяцев и дни рождения отдельных учеников.
- Слова по теме «природа» (например, mountain, river, tree, flower, moon).
- Одежда.
- Повседневная деятельность (например, cooking, cleaning).
- Прослушивание простых историй и затем их разыгрывание в форме небольших драматических сценок.
- Рассказ о себе (например, birthday, age, family, pets).
- Формы глаголов «to be» и «to do» в небольших предложениях (например, «I'm the king». «You are the queen». «Where do you live?»).

Цели обучения

К концу второго класса большинство учеников должны знать и уметь следующее:

- названия двенадцати месяцев;
- различные явления природы (sun, moon, tree, river, mountain и т.д.);
- количественные числительные от 1 до 100, порядковые от 1 до 10;
- отвечать на простые вопросы о себе и своей семье (например, «How old are you?», «When is your birthday?», «Have you got a brother?», «What's your mother's name?»);
- применять простые структуры (например, «Is it...?», «Have you got... ?», «I would like...»);
- воспринимать на слух и понимать простые рассказы;
- определять и называть различные предметы в классной комнате;
- знать наизусть некоторое количество песен, стихов и детских рифмовок.

3-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

В третьем классе следует принимать в расчёт всевозрастающие способности понимания. Теперь дети имеют в своём распоряжении более тонкое ощущение языка, различных нюансов произношения и значения отдельных слов. Тексты для упражнения и заучивания становятся труднее и длиннее. Детям нравится разыгрывать небольшие сценки (прежде всего смешные), в которых ученики заучивают наизусть отдельные роли и самостоятельно их представляют.

В этом году ведётся подготовка к чтению и письму на иностранном языке. Особенно основательно заучиваются тексты, которые затем будут записываться. Также устно тренируют основные элементы грамматики (единственное / множественное число, личные и притяжательные местоимения). На каждом уроке занимаются рецитацией. Репертуар увеличивается и охватывает наряду с обиходными фразами различные стихи, причём всё больше вступает в свои права художественный поэтический язык в форме красивых, довольно серьёзных (anspruchsvoll) произведений.

Возможное содержание уроков

– Диалоги и небольшие беседы продолжаются и становятся более распространёнными.

– Знакомые темы дополняются, вводятся новые: цвета, числа, местоположение (town, city, village, country), транспорт, одежда, часы, еда, речевые обороты, более сложные команды и дальнейшее рассказывание.

– Разыгрываются небольшие сценки, роли разучиваются отдельными учениками.

– Диктанты-картинки (например, «Draw a man with a red hat. His trousers are brown...»).

– Формы глагола и времена применяются в предложении целиком (в историях, см., например, сборник The Pancake, и в стихотворениях с повторяющимися элементами, например, «This is the key of the Kingdom»).

– Стихи для тренировки грамматических форм (например, времён глаголов).

– Важные предлоги (in the room, on the table, under the chair и т.д.).

– Важные вопросительные слова (например, who, how, what, when, where).

– Личные местоимения заучиваются в употребительных сочетаниях вместе с соответствующими формами глаголов.

Цели обучения

Язык должен переживаться и употребляться более осознанно. К концу учебного года дети должны знать и уметь следующее:

– основные продукты питания, средства транспорта и направления (например, on the left, to the right);

– время дня, часы;

– активно участвовать в рассказывании и говорении (например, когда учитель рассказывает классу знакомую историю, отдельные ученики должны быть в состоянии дополнить и / или продолжить рассказ);

– употреблять знакомые структуры в новых сочетаниях (Transfer);

– узнавать важнейшие вопросительные слова;

– узнавать притяжательные местоимения.

4-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

В возрасте десяти-двенадцати лет в детях развивается новое, гораздо более сильное самосознание. То, что класс до сих пор изучал, будучи сообществом, теперь должно индивидуализироваться. Продолжается устная работа. Используются не только языковые упражнения, рифмовки, стихи и песни, но также игры с вопросами и ответами. Вводится письмо.

Учителю иностранного языка важно обсудить ситуацию в классе с классным учителем и учителем эвритмии, чтобы вместе основательно спланировать дальнейший ход уроков. Отдельным ученикам потребуются пристальное внимание и поддержка учителя, потому что с введением письма выявляются индивидуальные слабости, которые прежде не были столь заметны в устной работе в классном сообществе.

Письмо в иностранном языке вводится с помощью текстов, которые дети учили наизусть в течение первых трёх лет. Так что большинству из них несложно снова распознать знакомые слова. Перед тем как они получают печатные тексты для чтения, дети читают то, что сами написали. Таким образом, они сначала сталкиваются с этими текстами в письменной форме, которые уже слышали, разыгрывали и заучивали.

В качестве первых книг для чтения особенно подходят истории, которые были рассказаны в первые годы обучения (например, *The Pancake and Other Stories*, *Silly Simon*, *Hazy Mountain*). Не следует забывать важный совет Рудольфа Штайнера: всё, что ученики читают на средней ступени на уроках иностранного языка, они должны сначала воспринимать на слух, т.е. через рассказ или чтение учителя (курс «Методика и дидактика», 10-я лекция).

Новые слова можно записывать по темам, после того как их хорошо усвоили (например, «Части тела», «Классная комната», «Времена года», «Цвета»). В этот момент дети не должны записывать перевод каждого слова. Как можно чаще существительные должны употребляться устно в предложениях с глаголами в соответствующей форме и простыми прилагательными.

Можно отрабатывать лексику и следующим образом. Учитель рассказывает простую историю, включающую знакомые детям слова.

Затем можно дать задание списать с доски два-три предложения, передающие её содержание. Текст должен содержать как можно больше повторов.

В дальнейшем в качестве письменного упражнения можно предлагать простые диктанты (например, из двух предложений, которые ученики уже выучили наизусть, а теперь должны записать).

Важной составной частью урока являются пение и рецитирование, а также небольшие диалоги.

Учитель должен обращать внимание на то, чтобы ученики действительно понимали грамматические формы, о которых идёт речь. Они должны выявлять основные правила и сами их формулировать (их называют прагматическими правилами в противоположность тем, которые обычно можно найти в учебнике по грамматике). Беседы по английской грамматике ведутся на родном языке.

Возможное содержание уроков

– Дети записывают рифмовки, стихи или песни, которые они учили в течение первых трёх лет и которые теперь служат первым материалом для чтения.

– Прорабатываются алфавит, а также правописание, проводятся короткие диктанты.

– Сначала вводится следующая грамматика: «present tense» (часто встречающихся глаголов) вместе с личными местоимениями (другие времена в связи с текстами), части речи, множественное число существительных, употребительные прилагательные, предлоги.

– Продолжается работа с вопросительными словами.

– Пишутся небольшие тексты с описанием животных, погоды, предметов домашнего обихода и т.д.

– Дети разучивают и рецитируют новые стихи о природе, временах года, а также те, которые связаны с «эпохами» основного урока (например, о ремёслах и профессиях).

– Ролевые игры, небольшие сценки, загадки и тому подобное составляют важную часть урока.

Цели обучения

К концу четвёртого класса дети должны знать и уметь следующее:

– английский алфавит;

– писать своё имя и употребительные слова;

- правильно читать вслух отработанные слова и предложения;
- формы глагола в «present tense»;
- распознавать части речи (существительные, глаголы и прилагательные);
- самостоятельно строить простые предложения.

5-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

Как правило, в этом возрасте (11 лет) дети обладают хорошей ритмической памятью. Они могут и должны изучать много нового. Это также тот возраст, в котором можно развивать ощущение языковой эстетики. Важно культивировать радость постижения красоты языка. Учитель может способствовать этому, как можно чаще обращаясь к собственной творческой фантазии детей, например, в домашних заданиях. Отдельные занятия должны строиться живо и разносторонне. Темп урока должен быть подвижным и меняющимся. Детям нравится рецитировать более длинные стихотворения, они также справляются с довольно сложными канонами. Учитель развивает в учащихся понимание грамматики, основываясь на структурах, изученных в 4-м классе. Заучивание и отработка лексики теперь должны стать более осознанными. Дети могут попробовать свои силы в творчестве, например, в сочинении небольших стихотворений на определённую тему: о природе или о каком-либо животном.

Устная работа продолжается в форме диалогов с вопросами и ответами, языковых упражнений, разучивания множества разнообразных стихотворений. Рецитирование считается превосходным средством, чтобы развить у учеников хорошее и отчётливое произношение, а также аутентичную мелодику предложения. Учащиеся должны всегда разучивать стихотворения на слух, повторяя за учителем строчку за строчкой, а не с листа. Запас слов и грамматических выражений расширяется также благодаря рецитированию. Когда вводится новое стихотворение, учителю достаточно кратко пересказать его содержание простыми словами, не вдаваясь в детали, однако активно задействуя фантазию.

Чем богаче становится запас слов, тем больше это воодушевляет детей по-новому, творчески употреблять знакомые слова, например, в написании небольших историй. Чтобы в них проснулся интерес к са-

мим словам, ученики должны много слушать и читать наглядных и типичных описаний людей, местностей и ситуаций.

В работе с чтением важно вводить новые слова прежде, чем учащиеся столкнутся с ними в тексте. Можно прорабатывать новые темы, которые связаны с материалом для чтения. Вопросы, связанные с пониманием, сначала обсуждаются устно со всем классом. Лишь затем имеет смысл давать задания письменно ответить на такие вопросы дома. В разделе «Содержание преподавания» названы подходящие произведения для чтения с соответствующими заданиями.

Учитель вводит новые грамматические структуры на родном для детей языке. Если это произошло, структуры были поняты и отработаны, то правила в простейшей форме можно записать в тетрадь для грамматики, конечно, на родном языке, причём формулировать их нужно по возможности вместе с учениками. Лучше всего, если эти правила заносятся в особую тетрадь для грамматики, а не записываются вместе с письменными заданиями или словами. Эту тетрадь для грамматики учащиеся оформляют сами, работа в ней начинается в 5-м классе и продолжается вплоть до 8-го. С этого времени учитель даёт детям возможность сравнить свой родной язык с английским, тем самым ученики постигают английскую грамматику более осознанно.

Можно поощрять желание учеников читать на иностранном языке созданием классной библиотеки.

Драматические сценки и короткие постановки лучше всего подходят для того, чтобы заинтересовать класс.

Возможное содержание уроков

– Рецитация: список стихотворений, предложенных для каждого отдельного класса средней и старшей ступени – из сборника «Poems for the Middle and Upper School».

– Можно найти в «Sprachlehrerkorrespondenz» {Forum for Language Teachers, 1997. P. 98 – 106}.

– Песни, стихи, театральные пьесы, рассказы.

– Для чтения в этом классе особенно подходят «Ghosts at the Castle» и «Dick Whittington» (с заданиями для работы).

– Словарный запас систематически пополняется из текстов для чтения и по изучаемым темам, ученики постоянно упражняются в употреблении новых слов и выражений (проводится работа с лексикой, регулярные короткие диктанты).

Предложения по грамматике:

- неправильные глаголы;
- активные формы глагола в «present tense», «future tense» и «past tense»;
- «present continuous/progressive»;
- формы глаголов to be, to have, to do в «present» и «past tense»;
- вопрос и отрицание;
- приказ и запрещение;
- образование множественного числа, в том числе исключения (например, foot, feet; child, children; ox, oxen);
- вопросительные слова;
- предлоги.

Цели обучения

К концу 5-го класса дети должны знать и уметь следующее:

- отвечать на простые вопросы на понимание текста;
- пересказывать своими словами короткие отрывки из истории;
- узнавать и употреблять знакомые глаголы в формах «present», «past» и «future»;
- воспринимать различия в построении предложения на английском и своём родном языке.

6-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

Школьники шестого класса стоят на пороге полового созревания. Для них очень важны порядок и структура в построении урока. Мыслительные способности должны быть обращены на структуры языка и систематический обзор изученного до сих пор и изучаемого материала. В этом возрасте имеет смысл заниматься спряжением глаголов. Теперь с учениками можно говорить о том, сколько предстоит выучить, сколько можно выучить, например, за месяц. И это должно постоянно проверяться, поскольку учащиеся нуждаются в видимом подтверждении того, насколько они продвинулись вперёд: Что мы выучили? Что мы не смогли выучить и почему? Также обсуждаются различные возможности того, как можно осознанно запоминать лексику.

В устной работе важную роль играют драматические, героические, а также юмористические стихотворения. Можно разыгры-

вать короткие драматические сценки. Во все беседы и устную работу следует вплетать как можно больше идиоматических и повседневных речевых оборотов.

География и персонажи из преданий и истории другой страны являются главной темой с 6-го по 8-й класс.

Когда заложены основы грамматики и словарного запаса, учеников можно подвести к тому, чтобы они свободнее высказывались на английском языке. Материалом для письменных заданий могут служить письма, простые описания, дневники и краткое изложение содержания рассказов.

В 6-м классе всё более явным становится различие в способностях отдельных учеников, и учителю необходимо это учитывать. Поэтому следует стремиться составлять задания таким образом, чтобы они содержали что-то подходящее для каждой степени одарённости. Однако это вовсе не значит, что классы должны быть поделены на группы по способностям. Хотя само собой разумеется, что для успешного продвижения вперёд количество учеников в группе должно быть примерно 18 (как правило, в вальдорфских школах в классе не менее 36 учеников, соответственно для занятий иностранным языком класс делится пополам). Нам представляется неразумным делить учеников в этом возрасте в зависимости от уровня успеваемости. Детям, которые приходят в класс позже с небольшим опытом в изучении иностранного языка, зачастую требуются дополнительные занятия помимо уроков.

Возможное содержание уроков

- Рецитация: см. выше указания по рецитации для 5-го класса.
- Песни и стихи драматического характера.
- Короткие диалоги из повседневной жизни: life in town or in the country, holidays, household chores, shopping, seasons and festivals, the weather, illness, sports and games.
- Драматические и юмористические диалоги.
- Чтение: The Flying Enterprise – The Ship That Turned Over, Robin Hood, Little House in the Big Woods.
- Страноведение: в 6-м классе можно рассматривать географию Англии, Шотландии, Уэльса или Ирландии на основе воображаемого путешествия. При этом речь идёт об основных признаках отдельных регионов: о ландшафте, обычаях, диалектах, фольклоре, культуре, кулинарных рецептах и т.д.

Предложения по грамматике:

- passive в «present» и «past tense»;
- прилагательное и степени сравнения прилагательных;
- активная форма глагола в «present perfect», «past perfect» и «conditional» (также в вопросе и отрицании);
- наречия и обстоятельства;
- повторение тем, уже пройденных по грамматике.

Цели обучения

К концу 6-го класса ученики должны знать и уметь следующее:

- свободнее рассказывать о себе и своем окружении;
- свободнее говорить о том, что было прочитано в классе;
- находить в тексте примеры на изученные грамматические правила или придумывать такие примеры;
- понимать употребляемые грамматические обозначения;
- иметь образное представление о некоторых регионах страны.

7-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

То, что было сказано о 6-м классе, относится и к 7-му классу. Отдельные уроки должны быть построены живо и разносторонне. Это значит, что нельзя долго задерживаться на одной теме или деятельности одного типа (прежде всего в грамматике). Дети должны получать достаточно материала для изучения, а проведение небольших контрольных и диктантов показывает им, что они уже могут, в том числе и письменно. Следует опробовать возможности работы в группах. Важно следить за тем, чтобы тетради велись и оформлялись надлежащим образом. Если в отдельных случаях это не получается, то учителю иностранного языка следует обсудить это с классным учителем и родителями, чтобы затем навести в тетради порядок, внести все недостающие дополнения и исправления. Дети должны осознавать необходимость таких действий. Особое внимание уделяется страноведению, истории и культуре (в том числе и Америки). Эти темы могут составлять содержание материала по чтению.

Возможное содержание уроков

- Рецитация: см. указание для 5-го класса.
- Продолжается работа над страноведением, начатая в 6-м классе, рассматриваются новые темы.

– Для чтения подходят прежде всего биографии, например, Captain Cook, рассказы о King Arthur, а также истории о первопроходцах «Little Haus» (в издании для вальдорфских школ с заданиями и упражнениями), если их не читали в 6-м классе.

– Небольшие драматические сценки на основе материалов для чтения.

– Работа над словарным запасом, идиомы, повседневный язык, разговорный язык, формы вежливого обращения (модальные глаголы).

Предложения по грамматике:

- вспомогательные глаголы;
- местоимения much/many, little/few, some/any, each/every;
- относительные местоимения;
- порядок слов в предложении: подлежащее – сказуемое – дополнение.

Цели обучения

К концу 7-го класса ученики должны знать и уметь следующее:

- распознавать простые и составные формы глаголов в разных временах;
- понимать принципы построения предложения;
- самостоятельно отвечать на вопросы к прочитанному.

8-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

В этом классе детей подводят к тому, чтобы они могли в значительной мере самостоятельно работать на старшей ступени. Каждый ученик должен подготовить краткий реферат по интересующей его теме и в соответствии со своими языковыми возможностями. В большинстве случаев школьникам пока ещё не обойтись без помощи учителя при выполнении этого задания. Происходит отработка навыков и умений пользования двуязычным словарём.

Возможное содержание уроков

- Рецитация: см. указания для 5-го класса.
- Живые представления из жизни англоговорящих стран: культура, история, современность. Именно для возрастной ступени периода полового созревания Р. Штайнер советовал «Christmas Carol» Диккенса. См. также: Magda Meier. «Charles Dickens A Christmas Carol in

der achten Klasse», в J. Kiersch (Hrsg.) 1984. P. 121 – 138 (новое «вальдорфское издание» содержит обширный словарь и упражнения). Можно найти Christmas Carol и в драматическом переложении (в «вальдорфском издании», но без упражнений). Для ознакомления с культуроведческими особенностями в качестве материала для чтения подходит «Living and Working in the Days of Charles Dickens» (также в сборнике «Materials for Language Teaching at Rudolf Steiner (Waldorf) Schools»).

– Важной составляющей является идиоматический разговорный язык, поэтому ученики должны постоянно на уроке иметь возможность упражняться в ведении диалога.

– Очень хорошо было бы наладить переписку и обмен с носителями языка.

Предложения по грамматике:

– прямая и косвенная речь;
– условные предложения;
– прилагательные и их степени сравнения (в том числе исключения);

– наречия и их степени сравнения;

– союзы и предлоги.

Цели обучения

К концу 8-го класса ученики должны знать и уметь следующее:

– формы всех простых и составных времён, актив и пассив;
– понимать структуру предложения и владеть правилами порядка слов;

– писать небольшие собственные тексты с минимальным количеством ошибок;

– ясно, простыми предложениями объясниться в ряде бытовых ситуаций, спросить дорогу (asking (he way, social exchange)).

9 – 12-й классы

Основные аспекты и общие цели преподавания

Р. Штайнер не давал никаких специфических рекомендаций относительно методики преподавания иностранных языков на старшей ступени за исключением того, что учитель должен постоянно сменять один приём другим с целью избежать рутины, препятствующей творческому учебному процессу. Чтобы помочь ученикам во время пере-

хода на старшую ступень освободиться от замкнутости в себе, следует разбудить в них интерес к миру и восхищение людьми с великими идеалами. Для этого особенно подходят биографии. В качестве противовеса появляющемуся у молодых людей скепсису всё большую важность приобретает способность учителя испытывать восторг и вдохновение, а кроме того, чувство юмора. Учителю нужно также развивать присутствие духа, открытость миру и чуткость, чтобы воспринимать невысказанные вопросы, живущие в душах его учеников.

В рецитировании на старшей ступени, наряду с хоровой работой, следует осознанно и всё в большей мере заниматься индивидуальным говорением.

Для старшей ступени описание целей обучения ограничивается 12-м классом. На них может быть ориентирована языковая работа в последующих классах.

9-й класс

Подходы, лейтмотивы и методика преподавания

Теперь начинается новая фаза преподавания. Можно было бы обозначить её как диалектическую фазу, в которой ставится вопрос, чего можно достичь посредством языка. На работу в этом классе могут влиять два фактора:

1. Развитие в период полового созревания приводит к тому, что молодые люди становятся неуверенными и неохотно выражают свои мысли и чувства. Часто они утверждают, что об определённых областях лексики и грамматики никогда ничего не слышали (хотя они подробно прорабатывались на средней ступени).

2. Молодые люди зачастую способны концентрироваться лишь на короткое время, что, впрочем, обусловлено их развитием. С другой стороны, они нередко проявляют яркие вспышки в мышлении.

Возможное содержание уроков

– Рецитация: см. указания для 5-го класса. Особенно рекомендуется начало «Декларации независимости» (Declaration of Independence), Walt Whitman «Beat, beat, drums», отрывки из знаменитой речи Martin Luther King «I Have a Dream», а также стихи Langston Hughes (см. также сборник «Poems for the Middle and Upper School»).

– Чтение: здесь особенно подходят биографии выдающихся людей, таких, как Флоренс Найтингейл, Хелен Келлер, Майкл Фарадей, Генри Форд, Томас Алва Эдисон, Авраам Линкольн, Шерпа Норея

Для того чтобы молодые люди имели возможность самостоятельно справляться с теми или иными грамматическими явлениями (а это, в свою очередь, способствует укреплению их веры в свои силы), в этом классе имеет смысл ввести напечатанную грамматику (прежде ученики сами записывали правила в тетрадь по грамматике, сформулировав их вместе с учителем.)

10-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

Душевные переживания учеников становятся всё более индивидуализированными. Важное место занимает рассмотрение самых разнообразных стихотворений как в беседах на уроке, так и в письменных заданиях. Р. Штайнер настоятельно рекомендовал заниматься жизнеописанием английских поэтов-романтиков, (см.: «Waidorf-Auswahl». Six Romantic Poets: From their Lives and Works). Работа с поэзией является, кроме того, удобной исходной точкой для всей области творческого письма {creative writing), которому, начиная с этого класса, придаётся всё большее значение. Пол Мэтьюз (Paul Matthews) предлагает в своей книге неоценимую помощь в этом направлении и множество идей.

В целом теперь уместно более интенсивно заниматься английским языком как таковым. Сюда относятся его историческое развитие, различные источники, его питающие, рассмотрение образного элемента, а кроме того, этимологические примеры и сравнение языков (см. также: Owen Barfield. «History in English Words»).

С помощью сравнительного анализа текстов выявляются стилистические различия и языковые нюансы.

Возможное содержание уроков

– Чтение: хорошо зарекомендовали себя «Кентерберийские рассказы» Чосера. Рекомендуются короткие рассказы (например, E. A. Poe, N. Hawthorne, G. K. Chesterton, E. Hemingway, J. Steinbeck, L. O'Flaherty, Doris Lessing, Roald Dahl).

– Рецитация: для 10-го класса особенно подходят стихотворения поэтов-романтиков. Также рекомендуется начало пролога Canterbury Tales Чосера на среднеанглийском диалекте, что соотносится с одной из тем уроков словесности – Песней о Нибелунгах, при изучении которой ученики знакомятся с особенностями средневерхненемецкого языка. См. также выше указания для 5-го класса.

– Страноведение и история. Отрывки из англоязычных газет и журналов.

Формы упражнений: в этом возрасте особенно подходит пересказ с разных точек зрения. Продолжается работа над сочинениями и сообщениями. Ученики учатся делать заметки (notetakingpractice), занимаются творческим письмом (creative writing), а также литературной оценкой и обсуждением коротких рассказов. Готовятся рефераты по страноведению и истории, даются указания, как пользоваться библиотекой.

Предложения по грамматике:

- инфинитив, причастие и герундий. Повторение progressive form;
- употребление определённого и неопределённого артиклей;
- повторение вспомогательных глаголов, особенности их употребления в сложных конструкциях.

11-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

На передний план все больше выступает отдельная личность. Для молодого человека, находящегося на этой фазе духовно-душевного развития, существенную роль играет драматический элемент. В английском языке – это, прежде всего, драмы Шекспира. В работе над литературными произведениями надлежит развивать способность выносить обоснованное эстетическое суждение.

Возможное содержание уроков

– Рецитация: прежде всего Шекспир, отрывки из драматических произведений и лирика (см. также: «First Lines to Selected Passages from Shakespear's Plays», в сборнике Poems for the Middle and Upper School. P. 118). См. также выше указания для 5-го класса.

– При выборе того или иного произведения Шекспира следует учитывать характер и склонности данного класса.

В противоположность этому в течение года часто берётся пьеса XX в., например, одного из следующих авторов: G. B. Shaw, T. S. Eliot, J. B. Priestley, Th. Wilder, T. Williams, A. Miller, J. M. Synge, A. Ayscough.

Формы упражнений: прежде всего устное (и письменное) изложение отдельных сцен и актов. В работе над драматическими произ-

ведениями ученики разыгрывают перед классом отдельные сцены по ролям («театральная лаборатория» – «Werkstatt-Aufführungen»). В беседах на уроке и в сочинениях ученики ставят себя на место того или иного персонажа драмы и описывают мотивы его поступков.

Предложения по грамматике:

- глаголы с прямым и косвенным дополнением; *Stellungsdativ*;
- возвратные глаголы;
- фразеологические глагольные идиомы (*phrasal verbs*);
- инверсия;
- «anschaulicher Plural» (z.B. «They put their hands in their pockets»);
- определительные и неопределительные относительные придаточные (*defining and non-defining relative clauses*).

12-й класс

Подходы, лейтмотивы и возможное содержание преподавания

Избранные произведения современной англоязычной литературы должны давать представление о многообразии сегодняшних литературных форм.

В центре внимания оказывается самостоятельная работа с литературой. Каждый ученик должен представлять перед классом какое-либо произведение, выбранное им по своему желанию и в соответствии с языковыми возможностями (*book report*). При этом убедительное художественное представление какой-нибудь сцены, фрагмента текста или стихотворения имеет не меньшее значение, чем высказывание своего отношения к избранному произведению и заключительная письменная работа по нему.

Регулярно темой обсуждения на уроке становятся культурная жизнь и события, происходящие в современном мире.

Рецитация: см. выше указания для 5-го класса.

Предложения по грамматике:

- Обзор отдельных явлений в их взаимосвязях с точки зрения стилистики и сопоставления иностранных языков (*one – man, es – it, auch – also* и т.д.).
- Английский глагол – немецкое наречие (например, *to be likely to – wahrscheinlich*).

– Английское словосочетание прилагательное + существительное – немецкое сложное слово (Kompositum)(например, national economy – Volkswirtschaft; juvenile delinquency – Jugendkriminalität).

– Переходные и непереходные глаголы с различным значением (to run a shop – владеть магазином).

Цели обучения

К концу 12-го класса ученики должны владеть следующими языковыми навыками и умениями:

– аудирование: понимать беглую английскую речь на знакомые темы, вести диалог о повседневных и важных современных событиях;

– чтение: различать оттенки значений и стилистические особенности как в текстах повышенного уровня сложности по определенной тематике, так и в литературных произведениях; извлекать существенную информацию при чтении текстов большого объема из научно-популярной и общественно-политической литературы;

– устная речь: читать вслух, в том числе и довольно сложные тексты, расставляя правильные смысловые акценты, самостоятельно ясно и подробно высказываться по темам, упомянутым в разделе аудирование; обладать достаточно обширным запасом идиоматических и разговорных выражений и употреблять их в речи;

– письменная речь: ясно и подробно высказываться по широкому спектру тем, отражая собственное мнение; излагать общее содержание текста или произведения, а также отдельных его фрагментов; отвечать на вопросы по знакомым литературным темам на соответствующем уровне и писать комментарии.

История / Обществоведение

5 – 12-й классы

Общие положения и цели преподавания с 5-го по 8-й класс

Сначала ребёнок живёт в ландшафте и истории своего окружения. Образы и картины из курса краеведения в 4-м классе уже закладывают основы первых исторических представлений. Преподавание собственно истории начинается в 5-м классе. От непосредственного жизненного окружения взгляд детей теперь направляется вдаль как во времени, так и в пространстве.

Преподавание начинается с мифологических образов, отражающих отношения на заре человечества, а затем четырёхлетний путь об-

разования ведёт от ранних высокоразвитых культур через период классической древности и средние века всё дальше и дальше в нашу современную цивилизацию с присущими ей политико-социальными отношениями. На этом пути ученик должен почувствовать, что человеческое бытие означает развитие, что сама идея человека охватывает всё разнообразие стадий культурного развития человечества, всю разносторонность народов, принимавших участие в исторических процессах. Причём в эти годы следует придавать особое значение тому, чтобы содержание курса излагалось с культурно-исторической точки зрения. В центре преподавания должны находиться конкретные формы жизни, работа человека на земле и, наконец, преобразующие землю и жизнь открытия. Путь идёт от мифов к паровой машине, открытию атомной энергии и последствиям её применения.

В 5-м и 6-м классах история вплоть до конца Средневековья даётся в виде исторических рассказов. При этом преобладают биографические повествования, которые, однако, ни в коем случае не должны даваться только из перспективы «великих людей». В 7-м и 8-м классах интерес учеников направлен на реалистически-техническое познание и понимание. В соответствии с этим интересом прорабатываются те аспекты истории Нового времени до сегодняшнего дня, на примере которых хорошо прослеживаются условия, повод, причина и следствия, а именно: открытия, изобретения, промышленная революция и их последствия. Таким образом, происходит переход от представления истории в образах и рассказах к более причинно-рациональному способу изложения. Это соответствует возрастным особенностям учеников, однако при этом не должны утрачиваться конкретность, пластичность и драматизм изложения.

5-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

С 5-го класса начинается преподавание собственно истории. До этого в образной форме представлялись мотивы из библейской истории, из сказаний и легенд, а также из истории края. Теперь у ребёнка просыпается интерес и способность устанавливать широкие взаимосвязи и воспринимать «исторические понятия» (Р. Штайнер).

Сначала внимание направляется на неевропейские культуры. В центре его оказываются древние восточные культуры Индии, Месо-

потамии и Древнего Египта. Учитель должен понимать, что это лишь наиболее яркие примеры высокоразвитых форм культуры, которые были широко распространены, удалённые друг от друга как по времени, так и географически, и имели сходную форму. Затем следует греческая история от времён Гомера до встречи греческой и восточных культур во времена походов Александра Македонского.

С точки зрения методики важно, чтобы дети благодаря конкретно-образному способу изложения, с одной стороны, получили живое представление о пространстве и времени, а также ощутили и пережили своеобразие каждой из эпох и ландшафта, на фоне которого развивались события. С другой стороны, следует привести как можно больше образных ярких примеров, показывающих, насколько наша современность строится на достижениях прежних культур. Это поможет укорениться в сознании детей основной идее: в каждом народе Земли расцветают разнообразные черты человеческой культуры, причём каждая культура имеет нечто присущее только ей и вместе с тем то, что оказывается вкладом в историю человечества и нашу собственную культуру. Так в этом возрасте внутренний горизонт растущего ребёнка расширяется далеко за границы своего географического региона и закладывается понимание того, что культура, т. е. собственно человеческое, является делом всего человечества.

В этом возрасте ещё доминирует потребность воспринимать материал в образной форме. Поэтому центральным местом в преподавании ещё не становится научное, хронологически выверенное изложение. Факт обретает значимость лишь постольку, поскольку его упоминает учитель, и тогда, когда находит отклик в душе ребёнка, который его воспринимает. Образное, законченное изложение даёт ребёнку возможность сопереживания и сочувствия делам и судьбам исторических личностей. Благодаря этому преподавание истории оказывает влияние на сферу морали и совести. Это требует от учителя особой ответственности за выбор материала и способ его подачи.

Мы читаем тексты, изречения, эпические песни различных культурных эпох. В связи с историей Греции может быть дано введение в греческий язык и греческую письменность.

Возможное содержание уроков

– Мифологическое содержание древнеиндийских текстов: «Веды», «Упанишады», «Бхагавадгита»; возникновение каст; жизнь Будды.

– Древнеиранская культура; оседлость; начало земледелия и животноводства; жизнь Заратустры; тексты из «Авесты» и «Бундехеш».

– Культура городов Месопотамии, эпос о Гильгамеше; клинопись.

– Мотивы древнеегипетской мифологии; примеры великих достижений египетской культуры; становление государственности; связь географии и истории.

– Греция: «Илиада» и «Одиссея»; возникновение греческого полиса (Спарта, Афины); личности и события времён персидских войн; эпоха Перикла; Александр Македонский и распространение греческой культуры.

6-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

С достижением двенадцатилетнего возраста наступает время, когда ученик уже в состоянии переживать и познавать историю также и с точки зрения причинных связей. Охватываемый преподаванием период составляет около 2000 лет: это – история Рима и средних веков до 1400 г.

В пределах этого времени история выходит за рамки отдельно взятой культуры. Всё большее значение приобретают межкультурные связи и взаимоотношения между людьми. Ведущие исторические личности выступают теперь как члены групп, как представители общественных объединений. Существенная черта, которую может и должен уловить своим пробудившимся к выяснению причин сознанием школьник, – это дуализм. Он накладывает отпечаток на историю римлян и средних веков и структурирует её. Ученик на примерах узнаёт о возникновении и расцвете диалектического принципа, который в полном объёме сможет быть усвоен и понят при повторном более глубоком прохождении курса истории в старших классах. Однако основы этого должны быть заложены в 6-м классе. С особенностями культуры римлян ученики должны познакомиться также через их язык – латынь, подобно тому, как это было сделано в 5-м классе с греческим языком. Следует обратить внимание на влияние греко-римской культуры на всю историю вплоть до наших дней, а также на последствия крестовых походов для культурного развития Европы.

Возможное содержание уроков

- Основание Рима с учётом аспекта дуальности: Ромул – Рем (Рея Сильвия – Марс); семь мифических царей; патриции и плебеи.
- Возникновение Римской империи и её основные законы.
- Борьба Рима и Карфагена (Ганнибал и Сципион).
- Бунт братьев Гракхов и социальные реформы.
- Юлий Цезарь и начало новой системы власти.
- Римляне-строители (улицы, акведуки).
- Сущность римского права (закон двенадцати таблиц; «*civis romanus*»).
- Распространение христианства в Римской империи (Павел).
- Закат Римской империи: гунны и готы, переселение народов.
- Мухаммед (Магомет) и распространение ислама.
- Франки, Карл Великий и возрождение Римской империи.
- Возникновение Германской империи: Генрих I и Оттон I.
- Культура монастырей (Бенедикт фон Нурсия, клунийская реформа).
- Борьба пап и императоров (королей).
- Крестовые походы – рыцарство и рыцарские ордена; встреча Востока и Запада (Фридрих II).
- Зарождение культуры городов.
- Перемещение основных исторических событий из Средиземноморья в Северо-западную и Центральную Европу.

7-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

В этом возрасте детьми познаётся непрочность связей с миром, но возрастает также способность и потребность налаживать эти связи, исходя из собственной, личной силы суждения. Роль авторитета уменьшается. Поэтому формы преподавания должны измениться таким образом, чтобы ученик мог освоить предлагаемый ему исторический материал и проникнуть в его содержание при помощи своего собственного мышления. То, что методически было начато в 6-м классе, теперь должно получить развитие, а именно: принцип причины и следствия (поскольку он имеет место в истории), выявление обширных взаимосвязей дают материал для активности мышления, в результате чего вырабатывается способность выносить обоснованное

суждение. Но это только осторожное начало. Центральным мотивом является пробуждение «интереса к миру». При этом главная роль в преподавании отводится рассказыванию, в котором значительное место занимают люди, события и переживания.

В центре преподавания истории оказывается Новое время. Этот период Рудольф Штайнер в своих лекциях, посвященных учебному плану, называет «самым важным, требующим особенно тщательной подготовки». Таким образом, речь идёт о том, чтобы представить ученикам новое, то, чего раньше не было, – в открытиях, в изобретениях, в искусстве, в новой форме торговли и в церковной жизни. Важно также дать ученикам представление о людях эпохи Возрождения и их новых взаимоотношениях с окружающим миром. Ученики должны узнать, как всё больше в сознание людей входит практическое, механическое, техническое и как ослабевает связь с «чудом», с областью священного. Поскольку семиклассник сам переживает сходную смену отношений, история не остаётся для него чем-то внешним и музейным – она непосредственно соотносится с тем, что волнует его в данный момент. Одна из целей преподавания истории – актуализировать преподаваемый материал. Тогда он сможет послужить помощью в поисках ориентиров.

Возможное содержание уроков

– История открытий, их последствия для коренного населения (затрагивается вопрос о негативных сторонах колонизации, например, в духе Бартоломе Лас Касаса).

– Изобретение книгопечатания (как превосходный образец открытия Нового времени; влияние этого события вплоть до настоящего времени – пример каузального (причинно-следственного) подхода; другие открытия.

– Возрождение.

– Примеры зарождения современного естествознания (Галилей, Кеплер, Коперник и т. д.).

– Жанна д'Арк и исторические следствия её действий.

– Ян Гус, Мартин Лютер как примеры прорыва во внутреннюю религиозную самостоятельность.

– Возникновение новых хозяйственных форм (примеры – Фуггеры, Медичи).

– Борьба за свободу Нидерландов.

– Тридцатилетняя война.

8-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

«В 8-м классе преподавание детям истории нужно попытаться довести до современности, причём следует постоянно иметь в виду культурно-исторический аспект. Большую часть того, что традиционно составляет в наше время содержание преподавания истории, следует вообще упоминать лишь мимоходом. Нужно, чтобы ребёнок узнал, как паровая машина, механический ткацкий станок и т. п. изменили мир. Это гораздо важнее, чем такие курьёзы, как история депеши из Эмса» (Р. Штайнер, GA 295, 1-я лекция).

Речь идёт о том, чтобы учитывать потребность в установлении и выявлении причинно-следственных связей, пробуждающуюся на двенадцатом году жизни. Этой потребности, например, отвечает изложение и проработка материала о промышленной революции. При этом следует чётко видеть разницу между каузальностью и осуществлением цели, т.е. различать причинно-следственные связи и связи между поставленной целью и предпосылками её осуществления. «Это взаимодействие каузальности и преднамеренных действий людей можно наблюдать на примере всей промышленной революции. Было бы хорошо, если бы это различие было отчётливо представлено в ходе преподавания. При этом речь идёт об исторической парадигме высшего ранга» (Lindenberg C, Stuttgart, 1981. P. 70).

Второй пример причинных связей – социальные последствия изобретений. Следует отмечать как положительные (медицина, химия, товарищества), так и отрицательные (обнищание рабочих, вывоз рабов, истощение сырьевых ресурсов и т.д.) последствия.

Возможное содержание уроков

История доводится до современности с обязательным учётом того, как в результате промышленной революции и развития техники менялась и меняется жизнь людей.

В качестве важных аспектов этого развития рассматриваются, например:

– Изобретение паровой машины, влияние этого изобретения на технику, хозяйство, транспорт.

– Социальные последствия; появление фабрик; последствия для окружающей среды.

– Возникновение современных технологий, открытия (электричество, химия, атомная энергия); биографические заметки (например, Эдисон, Либих, Кюри).

– Общий высокий уровень жизни в высокоразвитых индустриальных странах; массовое обнищание в развивающихся странах (проблема Север – Юг).

– Тесные международные связи в хозяйстве (на примере нефти) – положительный аспект взаимного сотрудничества, отрицательный аспект – зависимость и эксплуатация.

– Политические события в XX веке; усиление национал-социализма (ретроспективно – аспекты Первой мировой войны; биографические данные Гитлера; основные моменты, затрагивающие сущность и влияние национал-социализма; холокост; начало войны); Сопротивление.

– Примеры борьбы за сохранность природы и её спасение (например, Рашель Карсон); гражданские инициативы и т. п. как символ возможностей индивидуальных инициатив.

– Биографии Махатмы Ганди, Альберта Швейцера, Мартина Лютера Кинга, Флоренс Найтингейл и др.

Общие цели преподавания для 9 – 12-го классов

В 5 – 8-м классах в ходе преподавания истории был прослежен ход развития человечества от мифологической, доисторической ступени культуры до распространения материальной культуры и ее последствий в культурном, религиозном, социальном, политическом и экологическом отношениях. При этом ученик всё конкретнее вживается в современность. На новом этапе этот путь повторяется, углубляясь в соответствии с развивающимися способностями молодых людей. В определении содержания и методики преподавания следует учитывать растущую способность рассматривать идеальные взаимосвязи как действующие, движущие силы в истории и теперь уже в полной мере раскрывающуюся возможность с пониманием проследить взаимосвязи событий. Молодым людям уже требуется не законченная картина, а возможность собственной оценки. Учитель становится помощником в познании, опирающемся на собственные силы личности. Преподавание истории должно служить тому, чтобы молодые люди не просто выносили случайное суждение, а учились формировать его, составлять своё мнение, что не менее важно, чем установление новой связи между «я» и миром.

После того как ученики затронули Новейшую историю вплоть до истории XX в. в 9-м классе, даётся история становления оседлости до времён Александра Великого в 10-м классе и эпоха Средневековья в 11-м классе. Это означает ещё одно прохождение истории на новой ступени понимания. 12-й класс завершает курс, причём теперь то понимание частного, которое было достигнуто ранее путём углубления в отдельные эпохи, распространяется на общие взаимосвязи в обзоре развития человечества в целом, во всемирной истории. Молодой человек учится понимать себя как часть целого, развивающегося человечества, он учится постигать историческое место своего собственного существования. Вместе с тем он может почувствовать, что в его собственной судьбе заключены зачатки будущего развития, и он соединяется как с импульсами своего развития, так и развития человечества.

9-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

На передний план выступают обнаружение и поиск взаимосвязей, выяснение хода событий и пробуждение интереса к миру. В 9-м классе достигается понимание этих процессов на основе рассказа о становлении индустриального общества, о переходе человечества от фазы беспрекословного подчинения массы авторитету одного (светскому или религиозному) к фазе пробуждения индивидуального сознания. Следует донести ключевые идеи и степень их осуществления. На основе биографий выдающихся личностей излагаются связанные с ними исторические события. Ученик должен понимать, каким образом проходило становление современности и осуществление изменений Новейшего времени в культурно-научной, хозяйственно-технической и общественно-социальной областях. То, что когда-то свершилось в истории, должно рассматриваться как нуждающееся в дальнейшем развитии, как то, что побуждает к раздумьям об идеальных и реальных возможностях дальнейшего хода истории.

Особая задача преподавания истории в 9-м классе заключается в том, чтобы учитель при прохождении таких тем, как «Фашизм», «Национал-социализм», «Третий рейх», не шёл на поводу потребности учеников в сенсациях. Слишком соблазнительно и требование Адорно так организовать воспитание, «чтобы больше никогда не бы-

ло Освенцима», прибегая к морализаторству либо шокируя. И то и другое – проблематично в воспитании. Но что должно быть разбужено в ходе преподавания истории, когда речь идёт о событиях XX в., так это озадаченность, однако такая озадаченность, которая даёт начало мужеству социальных поступков.

Возможное содержание уроков

Тематика 9-го класса в связи с потребностью молодых людей современна и актуальна, поэтому ещё раз проходит Новая и Новейшая истории. Однако подход оказывается новым: прослеживаются действующие в истории идеи, их крушение или осуществление. Речь идёт о внутренних мотивах истории. Основными мотивами могут быть следующие: расширение «горизонта» (*die Erweiterung des Gesichtskreises*) в XV – XVI вв., переход к новым объединениям государств и распад старых «социальных структур в XVI и XVII вв., влияние просвещения в XVIII в. и формирование наднационального взаимодействия и тесных связей в XIX в. Темами для истории XXI в. могут быть изменение европоцентрической картины мира, расцвет зоны Тихого океана, появление так называемых развивающихся стран, а также глобализация нашей картины мира. Охватывающее весь мир сознание начинает формироваться не только в отношении культуры, техники и политики, но и в отношении экологии. Исторические события нашего столетия отражают эти процессы как с положительной, так и с отрицательной стороны. Важно, чтобы ученики, с одной стороны, узнали об отрицательных тенденциях и катастрофах этого столетия, но, с другой стороны, важно, чтобы в курсе истории они узнали и о положительных силах, которые по замыслу и в действительности устремлены к идеям социального устройства и здорового обращения с природой и осуществляют их. Двадцатое столетие должно стать ключевой темой преподавания.

– Эмансипация личности в начале Нового времени. Гуманизм и Возрождение как отражение индивидуализации; изобретения и открытия.

– Распад средневекового общественного порядка.

– Биографии отдельных личностей, деятельность которых послужила импульсом к изменению мира в различных областях жизни и стала знаковой для своей эпохи.

– Эпоха Тридцатилетней войны, Просвещение и влияние Просвещения на политику.

- Американская революция (такие фигуры, как Бенджамин Франклин); возникновение современной демократии (Локк; Монтескье).
- Французская революция, её ход и идеи (триада «свобода, равенство, братство»; идея о правах человека; борьба за её осуществление до настоящего времени).
- Развитие современных государств, абсолютизм, парламентаризм, современный общественный порядок.
- Возникновение национальных государств в XIX в. в результате столкновения противоположных интересов.
- Развитие промышленности и социальный вопрос.
- Возникновение и дальнейшее развитие социалистических идей.
- Нарождающееся самосознание буржуазии, сила науки, кризисы в начале эпохи индустриализации.
- Распространение европейских интересов на весь земной шар охватывающие всю Землю системы транспорта и связи, мировое хозяйство, империализм (см. учебную программу по физике).
- Национализм и либерализм как силы, создающие общество и государство.
- Постановка целей революции 1848 г.
- Первая мировая война и её последствия в Европе и за её пределами.
- Идея социальной трёхчленности.
- Создание конституции родной страны, избирательное право, возникновение политических партий и объединений по интересам.
- Коммунизм и национал-социализм.
- Вторая мировая война.
- Взгляд на современную историю; возникновение и развитие движений в защиту окружающей среды и гражданских прав; проблемы глобализации.

10-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

Во второй раз рассматривается развитие культуры человечества вплоть до периода греческой античности. Можно начать с обзора проявлений культурной жизни неандертальцев и с искусства ледни-

кового периода. Необходимо затронуть революцию неолита, включая новейшие исследования (Gobekli Tere и др.). Затем следует рассмотрение различных высокоразвитых культур. Рассматриваемый период завершается закатом свободы греческих городов и распространением греческой культуры благодаря походам Александра Македонского. На этом этапе понимание углублённой рациональности должно стать неотъемлемой частью процесса познания истории. Важно, чтобы ученики включались в реальные мыслительные процессы, а переживание пронизывало познанные взаимосвязи. Это происходит в том случае, если проявления культур изучаются в связи с их географическими и климатическими условиями. Важным моментом является зарождение политических процессов в греческой античности. Необходимо рассмотреть связи с современностью. Предметом обсуждения должно также стать развитие права.

Возможное содержание уроков

- Древнейшая и древняя история.
- Переход к оседлости, земледелие.
- Высокоразвитые культуры Индии (в том числе и система каст), Ирана, культуры городов Месопотамии, Египта, Китая.
- Греция; полис (в том числе и в сравнении с древнеегипетской формой государства).
- Походы Александра Македонского и их значение для Востока.

11-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

Важная задача преподавания истории в 11-м классе – создание почвы для понимания эпоса о Парсифале. Путь, которым идёт Парсифаль, – это путь молодого человека, ищущего себя, и новое отношение к миру. История средних веков, с одной стороны, даёт основу для понимания эпоса, но она, с другой стороны, может быть воспринята в историческом развитии как отражение этого пути и потому дать молодому человеку картину его собственного развития. (Надо обращать внимание на то, чтобы ученик путём сравнений доходил до сознания современности).

Благодаря этим связям со средневековым мифом о Парсифале на уроках литературы в курсе истории возникает проблема «личности и общества». Она пронизывает каждый отдельный этап работы в этом

классе: возникновение мира Средневековья на базе греко-римского, германского и еврейско-христианского путей развития, затем средневековое царство с его противостоянием светской и духовной власти, западной и восточной культуры и, наконец, подготовка индивидуализма Нового времени в городской культуре.

Возможное содержание уроков

Из всего множества отдельных тем учитель должен выбрать приоритетные, а некоторые вопросы удастся лишь затронуть.

– Александр Великий, эллинистический мир (если такая тема не была рассмотрена в 10-м классе).

– Расцвет Рима до образования Римской империи; Западно-Римская и Византийская империи.

– Распространение христианства, например, жизнь и странствия Павла.

– Ислам, возникновение, распространение и развитие до настоящего времени.

– Общие сведения о переселении народов на каком-то одном примере.

– Развитие стран, сущность феодализма, отношения «сеньор – вассалы», значение монастырей.

– Светская и духовная власть, власть императоров и пап, династии Оттонов, Штауфенов.

– Запад и Восток: крестовые походы.

– Город и его особая связь с торговлей и ремёслами; союзы городов, развитие городов, великая эпидемия чумы, социальные проблемы.

– Картина мира в Средневековье (Августин, Фома Аквинский, Бермхарнд фон Клерво, Хильдегард фон Бинген, Майстер Экхарт, Николай Кузанский).

– Изменение картины мира.

– Время, предшествующее Реформации, Реформация и религиозные войны.

– Культурно-исторические и социально-исторические аспекты.

12-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

Для 12-го класса руководящими являются три больших мотива: во-первых, ученик должен получить обзорное представление о миро-

вой истории; во-вторых, на примерах истории отдельных культур и народов должны быть выборочно проработаны «биографии культур» (культуры в их полном развитии, прерванные, «насаждённые», динамически развивающиеся, застывшие во времени); в-третьих, должно быть пробуждено сознание того, как в ходе истории человек всё быстрее приходит к самостоятельности, а его дальнейшее развитие всё в меньшей степени обуславливается внешними нормами и общественными условностями, и он, таким образом, оказывается свободным, становится соучастником в созидании истории.

Молодой человек переживает себя представителем человечества и узнаёт действительность идеи развития. Второй мотив помогает ему познать и почувствовать родство со своей собственной судьбой и развить понимание характера других культур. Третий мотив обращает его к собственным жизненным целям и открывает будущее как поле возможных индивидуальных действий и поступков. Ключевыми идеями могут быть следующие: идея развития; переход от форм жизни, определяемых обществом, к формам жизни, определяемым личностью (индивидуализация, демократизация, права человека); вопрос свободы и связанные с ним вечные проблемы (драматизм возрастания технических возможностей и связанной с этим моральной ответственности); противостояние индивидуума и сообщества; прорыв зла в XX в. в попытках нивелировать личность, ограничив её классовой или расовой принадлежностью; интернационализация/глобализация экономики, науки и политики, её последствия и растущая ответственность за целое). С учениками следует обсуждать успешные случаи решения тех или иных проблем, чтобы показать, как каждый отдельно взятый человек может в силу своих индивидуальных возможностей позитивно и действенно участвовать в созидании будущего.

Возможное содержание уроков

– Обзор истории отдельных народов (например, Китай, Япония, Латинская Америка, Россия, Южная Африка, США); культурные различия и проблемы понимания и преодоления межкультурных границ.

– Обзор истории с акцентом на выявление важнейших этапов развития, например, становление оседлости, идея «осевого времени» (Карл Ясперс), особый вклад высокоразвитых культур; раскрытие тем: образ человека, индивидуум и сообщество, человек и природа (техника) в Новом времени вплоть до наших дней.

– Античеловечные течения в XX в. (фашизм, национал-социализм, расизм, нивелирование личности в коммунистических режимах).

– Политическое развитие и события после 1945 г. (последствия Второй мировой войны; образование новых государств; ООН; Объединённая Европа; война во Вьетнаме; студенческие движения; современные конфликты).

– Глобализация; проблемы капитализма; задачи будущего.

– Расширение прав человека; их перевод в сферу политики (конституции, реализация конституционных прав; международный аспект: права народов, хартия ООН).

– Развитие движений в защиту окружающей среды (Рейчел Карсон; экологические организации, Гринпис и др.).

– Международные гуманитарные организации («Врачи без границ» и др.).

– Человек как творец истории; открытость будущего.

Вопросы и задания

1. На основе опыта, полученного на практике, а также в курсе методики обучения иностранным языкам, назовите альтернативные моменты в подходах учителя вальдорфской школы к преподаванию иностранного языка и сравните их с современными методиками обучения иностранным языкам.

2. Считаете ли вы эффективным принцип полярности в обучении иностранным языкам? Аргументируйте вашу позицию.

3. Видите ли вы разумность в подходе Р. Штайнера, рассматривающего язык как явление культуры?

4. Охарактеризуйте общие положения и цели преподавания иностранного языка в вальдорфской школе.

5. Проследите, как меняются из класса в класс подходы и лейтмотивы в преподавании иностранного языка.

6. Считаете ли вы целесообразным активно использовать фольклорные материалы (сказки, загадки, пословицы и поговорки) в обучении иностранному языку? Сопоставьте ваш ответ с позицией Р. Штайнера.

ЭСТЕТИКА И ИСТОРИЯ ИСКУССТВ

9 – 12-й классы

Общие положения и цели преподавания

Задача этого предмета – пробудить интерес к искусству и его понимание. При этом речь идёт о том, чтобы в общении с искусством задействовать и развивать определённые душевные способности. Для всех четырёх классов старшей школы следует выделить прежде всего три основных аспекта:

1. Развитие более тонкого чувственного восприятия. Обучение интенсивному, активному и осознанному видению и слышанию.

2. Формирование способности к эстетическому суждению в общении с искусствами, раскрывающимися в пространстве и времени. Развитие тонкого и дифференцированного подхода в восприятии качества художественных произведений.

3. Знакомство с этапами развития искусства и культуры и понимание их связи с историческим ходом развития человечества и его сознания.

Введение преподавания эстетики и истории искусств в начале старших классов является ответом на телесно-душевный перелом, происходящий в этом возрасте, и на появляющиеся в связи с этим у молодых людей внутренние вопросы и потребности. Начиная с этого возраста на новую ступень поднимается преподавание естественнонаучных предметов, и преподавание эстетики и истории искусств должно стать своего рода противовесом этому. Тому миру, в котором царит незыблемость законов природы, должна быть противопоставлена встреча с миром искусства, открывающим взору пространство свободы человеческого существования. Молодой человек на переломе своих 14 или 15 лет жизни начинает, как правило, сильнее ощущать тяжесть собственной телесности и законы гравитации. В образном же мире искусства он, напротив, переживает мир лёгкости, «левитации». И его душевная жизнь в пубертатном периоде приобретает другой характер. Она становится более глубокой, личной, закрытой. На неё обрушивается мир желаний, влечений, страстей. Этому поначалу хаотичному, неупорядоченному миру желаний искусство должно противопоставить мир порядка, законченных форм и гармонии. Первым ответом на стремление к совершенству могут быть великие про-

изведения искусства: они могут принести удовлетворение, показав этот идеал, по крайней мере, в образах, и пробудить представление о том, что в художественных образах открывается духовная действительность.

Тематика преподавания эстетики и истории искусств в четырех старших классах ориентирована на внутренние потребности подростков, однако в выборе материала и расстановке акцентов открывается полная свобода. Учитель может предпочесть те области предмета, которые соответствуют его познаниям, возможностям и склонностям. В этом предмете гораздо важнее «как» преподавать, чем «что».

9-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

Темой преподавания являются изобразительные («пространственные») искусства – живопись и скульптура. Рассмотрение великих произведений должно вызывать у молодых людей радость и воодушевление прекрасным и великим в искусстве. В первую очередь речь идёт о развитии способности более тонко ощущать, об активности наблюдения, об обучении умению видеть. Вопросы композиции и формы затрагиваются сначала в упрощённом виде и в общих чертах. Формирование эстетического суждения должно закладываться в знакомстве с произведениями великих мастеров и основываться поначалу на вызванных ими переживаниях.

Ещё один существенный аспект заключается в том, чтобы, остановившись на трёх эпохах, обратить внимание на их характерные различия: «В чём заключается «прекрасное» для египтян? Как переживает красоту грек? Какой идеал красоты, какое понятие о красоте возникли в эпоху Возрождения?» Из представленного в образах развития искусства можно узнать нечто и о ходе развития человечества.

Возможное содержание уроков

Египет

Рассказ о наиболее характерных особенностях страны (долина Нила – пустыня) может стать основой для понимания своеобразия египетской культуры. Она ориентирована в первую очередь на культ мёртвых, и искусство теснейшим образом связано с этим. В скульптурной пластике (стоящий, сидящий, коленапреклонённый, сидящий на корточках) человек проявляется как существо, принадлежащее

царству вечности. Рельефы и живопись показывают «отдельные аспекты» человека, должно быть видимо самое существенное. Архитектонические элементы (мастаба, пирамида, храм) лишь затрагиваются, в обсуждении они, скорее, играют роль грандиозной рамы, заключающей произведения скульптуры и живописи.

Греция

Здесь с самого начала следует вызвать переживание ландшафта (храм в ландшафте, близость к природе в почитании богов). Развитие греческой скульптуры следует рассматривать в ходе смены одного стиля другим: архаика, классика (строгий стиль, «мягкий стиль»), эллинизм. При этом речь идёт о том, чтобы ход развития был представлен как процесс (в противоположность вневременности египетского искусства): зародышевое состояние архаической эпохи, развитие, расцвет, зрелость в классический период, увядание и распад в позднее время. К Греции относится положение о том, что архитектура ещё не становится отдельной темой, а образует сначала лишь обрамляющий фон для изображений.

Возрождение

В качестве введения можно говорить о начале христианского искусства (катакомбное искусство, мозаики Равенны), затем – о переходе от искусства позднего Средневековья к искусству раннего Возрождения. (Средние века с их удалённостью от земного и мирского – раздел, который менее соответствует и подходит девятиклассникам.) Гиберти, Брунеллески, Мазаччо, Донателло могут рассматриваться как представители нового «обращения к миру» (открытие линейной перспективы и т. д.). Жизнь и труды Леонардо да Винчи, Микеланджело и Рафаэля являются венцом и завершением эпохи.

10-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

Эпоха метрики и поэтики

К рассмотренным уже областям добавляется в качестве нового вида искусства поэтическое творчество, точнее, метрика и поэтика как учение об изобразительных средствах поэзии. Сначала следует понять время как одно из измерений, в котором разворачивается художественное творчество; впервые выявляется различие «пространственных искусств» и «искусств временных»; слух и зрение пережи-

ваются как основа качественно различных способов восприятия различных искусств. При этом на передний план выступает рассмотрение формы и стиля в целом. Молодой человек должен понять: чувства можно воплотить в ту или иную форму.

Эпоха живописи и графики

И здесь на первый план всё больше выходит рассмотрение формы, композиции, стиля. Отвечая потребности молодых людей в познании, центр тяжести смещается от знакомства к познанию, от рассматривания (или слушания) – к пониманию. При этом аспект чёрно-белого или светло-тёмного в графике выступает навстречу тенденции ухода внутрь, типичной для десятиклассников.

Возможное содержание уроков

Эпоха метрики и поэтики

На примере лучших произведений обсуждаются основные виды поэзии (эпос, лирическая и драматическая поэзия); исследуются характерные признаки стилей. Рассматриваются изобразительные средства поэтического языка (ритм, размер, звучание, образ). При этом важно, чтобы проработка шла прежде всего через собственные действия, через самостоятельную пробу сил в виде упражнений в сочинении в прозе и стихотворной форме.

Эпоха живописи и графики

Лейтмотивом здесь может быть противопоставление северного искусства южному (Вёльфлин). В центре находятся великие мастера северного искусства XVI и XVII вв. Дюрер, Грюневальд (Нитхардт), Гольбейн, Рембрандт. Важной темой становятся новые разнообразные графические техники (ксилография, эстамп, офорт). В идеале ученики должны иметь возможность поработать в этих техниках на «эпохах» художественно-прикладного цикла.

11-й класс

Подходы и лейтмотивы преподавания

В этом возрасте у молодого человека активнее развивается способность делать достоянием своего внутреннего мира то, что пришло к нему извне, что он пережил и прочувствовал. В качестве ответа на это появляется новая тема – музыка, «искусство чисто внутреннего мира» (Гегель). Она либо выделяется в отдельную «эпоху», либо рассматривается совместно с живописью. При этом внимание в большей

степени обращается на обобщающие моменты и широкие связи. Рассматриваются сходство и различия разных видов искусства, причём лейтмотивом может стать противоположность художественно-пластических и языково-музыкальных искусств.

Возможное содержание уроков

Музыка

Если музыка выделяется в самостоятельную «эпоху» (чаще всего её ведёт учитель музыки), то можно, например, обсудить отдельные этапы развития музыки и на основе прослушивания анализировать форму и стиль. Обращается внимание на своеобразие временной формы музыки, т. е. на то, что она как бы разворачивается во времени, и подчёркивается особое положение музыки среди искусств (Шопенгауэр). При этом лейтмотивом при рассмотрении истории музыки можно сделать предложенные Ницше понятия аполлонического и дионисийского начал (в качестве пар, в основе противопоставления которых лежит эта полярность, можно, например, назвать следующие: пентатоника – хроматика, звук – мелодия, Гендель – Бах, Дебюсси – Вагнер).

Живопись

Эта эпоха должна, начавшись с романтизма (К. Д. Фридрих), дойти до модернизма. Импрессионизм и экспрессионизм – первый центр тяжести эпохи, начиная с которого путь должен идти через великих «разрушителей устоев» – Сезанна, Гогена, Мунка, Ван Гога – к «Синему всаднику», к классикам модернизма. При этом в рассмотрение всегда следует включать более широкие взаимосвязи. Как противоположность «импрессионизм – экспрессионизм» соотносится с берущей своё начало в музыке полярностью «аполлоническое – дионисийское», так можно найти и другие, более общие полярности в сфере эстетики: классическое – романтическое, пластическое – музыкальное, музыкальное – живописное, глаз – ухо, пространство – время и т. д. Особенно плодотворным видится проведение параллелей между музыкой и живописью в свете открытого деятелями искусств XIX и XX вв. их родства (Гоген, Дебюсси, Скрябин, Клее, Кандинский и др.).

12-й класс

Общие подходы и лейтмотивы преподавания

Основу должен составить обзор искусств как чего-то единого, целостного. Основная тема 12-го класса – архитектура. Лишь теперь

молодой человек может достичь истинного понимания архитектуры. Строение его тела (точнее, статика его скелета) развилось настолько, что он может, полагаясь на внутренние ощущения, «вчувствоваться» в статико-конструктивные законы архитектуры и понять их, исходя из собственной телесности. Архитектура рассматривается как универсальное искусство, вобравшее в себя остальные виды искусства. Отсюда рождается идея «единого» произведения искусства. Ответом на эту потребность в познании двенадцатиклассников может служить отдельный раздел, посвященный философии искусства («эстетика»).

Возможное содержание уроков

Архитектура рассматривается с учётом того особого положения, которое она занимает среди других видов искусства. Её развитие при этом рассматривается под тройным углом зрения: с точки зрения художественного облика, технической конструкции и социальной функциональности. На примере выдающихся архитектурных сооружений показываются основные этапы развития архитектуры. При этом подход может определяться разными лейтмотивами: возникновение и развитие внутреннего пространства, пространство и постройка, особенности пространства (например, продольное и центральное пространства), характер пространства как отражение религиозного сознания и т. д. На примере развития архитектуры должны быть освещены культурно-исторические этапы развития человечества, а также этапы развития его сознания. Рассмотрение архитектуры должно охватить период вплоть до современности. Более основательного обсуждения требует вопрос о смысле и сущности искусства. В качестве основы и отправной точки особенно хорошо подходят «Письма об эстетическом воспитании человека» Шиллера. Они дают возможность перейти к высказываниям об искусстве деятелей нашего столетия, например, Пауля Клее, и к общим эстетическим проблемам современного искусства. В 12-м классе многое может дать большая поездка, связанная с данным предметом. Очень важно, чтобы школьники могли проявить себя в собственной деятельности, а не оказаться просто туристами – потребителями искусства. Это может быть зарисовка памятников архитектуры, занятие живописью и скульптурой или (ещё лучше) практическое участие в небольших (социальных) строительных проектах.

Вопросы и задания

1. Перечислите основные инновации, которые осуществил Р. Штайнер в «материнской школе» вальдорфского движения.
2. В чем состоит основная идея антропологического подхода к учебному плану вальдорфской школы?
3. Сформулируйте общие цели и основания вальдорфской педагогики.
4. Расскажите об общих положениях и целях преподавания истории / обществоведения в вальдорфской школе.
5. Как учитываются возрастные особенности школьника в преподавании истории / обществоведения?
6. Назовите основные задачи предмета «Эстетика и история искусств».
7. Какие аспекты в преподавании этого предмета выделяют в вальдорфской школе?
8. Чем отличается преподавание предмета «эпохами» от традиционного? Что вы думаете о таком подходе к преподаванию?
9. Вы познакомились с некоторыми программами преподавания предметов в вальдорфской школе. Выскажите свое мнение о программах; каковы, на ваш взгляд, плюсы и минусы этих программ?
10. Подготовьте доклад (реферат) по теме «Вальдорфская педагогика», используя материалы данного пособия и рекомендуемую литературу.

Библиографический список

1. Вальдорфская педагогика : Антология / сост.: А. А. Пинский, В. К. Загвоздкин, С. А. Ловягин. – М. : Просвещение, 2003. – 493 с. – ISBN 5-09-012118-4.
2. Загвоздкин, В. К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка / В. К. Загвоздкин. – М. ; СПб. : Деметра : Народное образование : ИД Карапуз, 2005. – 156 с. – ISBN 5-8403-1102-2.
3. Краних, Э. М. Растения как образы душевного мира: наброски физиогномического познания природы / Э. М. Краних ; пер. с нем. – М. : Парсифаль, 2001. – 151 с. – ISBN 5-85251-067-X.
4. Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов / под ред. Е. Ю. Рогачевой. – Владимир : ВГПУ, 2010. – 404 с. – ISBN 978-5-87846-71204.

5. Учебные программы вальдорфских школ / под ред. В. К. Загвоздкина. – М. : Народное образование, 2005. – 528 с. – ISBN 5-89922-018-X.

1.2.3. Генезис теоретического осмысления и использования вальдорфской педагогики в российском образовательном пространстве

В конце 80-х гг. в педагогическом сообществе начал формироваться запрос на новую философию образования. В частности, ключевыми в дошкольном воспитании стали идеи свободной игры и развития творческого потенциала ребенка. Это было своеобразной реакцией на разлом в детско-родительских отношениях и в целом на кризис в отношении к детству как ценности.

История возникновения и развития вальдорфской школы в России в этот период продемонстрировала важную тенденцию – практика применения ряда западных педагогических систем предшествовала освоению их теории. Причем вначале импульсом для обращения к западным системам являлась индивидуальная родительская инициатива. Так, например, как свидетельствует один из активных пропагандистов вальдорфской педагогики в России В. К. Загвоздкин, первый вальдорфский сад образовался в Москве «по инициативе одной многодетной мамы», которой в организации занятий помогал опытный педагог из Швейцарии.

То, что сначала в России возникли именно вальдорфские детские сады, а не школы, тоже имело две предпосылки. Первая из них заключается в том, что *для развития вальдорфской педагогики в мире в целом характерно преобладание детских садов над школами*. Как свидетельствовал А. А. Пинский, к концу 80-х гг. вальдорфское движение в мире было представлено 500 школами и 1000 детских садов.

Вторая предпосылка стала *выражением назревавшего в отечественном образовании противоречия между сложившейся традиционной государственной системой образования и изменившимися ожиданиями родителей*. Эти ожидания требовали педагогической и административной поддержки. Реализовать ее, не вступая в конфликт с государством и достаточно жесткими школьными программами, можно было именно в дошкольном образовании.

Вместе с тем вопрос о том, как продолжать обучение своих детей после вальдорфского детского сада побудил московских энтузиастов вальдорфской системы воспитания не только объединиться в конце 80-х гг. в клуб «Аристотель», но и начать на его базе систематическое изучение основ вальдорфской педагогики. Приезд зарубежных специалистов и курс лекций по педагогике Р. Штайнера, прочитанный ими в «Аристотеле», сделал клуб своеобразной базой для возникновения в России новых вальдорфских инициатив. В 1991 г. на базе клуба открылся Московский семинар дошкольной вальдорфской педагогики, а затем из выпускников первых курсов сформировалось «Содружество педагогов вальдорфских детских садов».

Тем не менее как уже отмечалось, в отличие от системы Монтессори, основанной на антропологии, педагогика Р. Штайнера была воспринята педагогической общественностью с настороженностью из-за своих антропософских основ. Начался достаточно жесткий спор о том, насколько вальдорфская педагогика вообще приемлема для современной России. В данной связи неудивительно, что педагоги открытой в 1992 г. в Москве вальдорфской школы подверглись острой критике, причем не столько за ее религиозно-философские основания, сколько за собственно педагогическую концепцию. Так, Ю. П. Азаров справедливо указывал на несовпадение позиции Р. Штайнера, настаивавшего на том, что в основу воспитания ребенка в дошкольном возрасте должно быть положено подражание, и подходов таких классиков педагогики, как Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, обосновывавших необходимость сочетания в воспитании подражания и самостоятельности.

Но Ю. П. Азаров в своей критике шел еще дальше, считая, что перенесение в Россию идей Р. Штайнера способствует «укреплению и без того укоренившейся системы авторитаризма». Также у него вызывало неприятие декларируемое Р. Штайнером искусство воспитания через астрал, эфир и прочие, как писал Ю. П. Азаров, «восточные сладости». Им Ю. П. Азаров противопоставлял общечеловеческую культуру.

Развернувшаяся полемика показала, что между идеями Р. Штайнера как философа и реальной практикой вальдорфской школы имелись серьезные противоречия, которые не замечали или не хотели замечать апологеты этой педагогической традиции. В данном аспекте

показателен ответ, данный А. А. Пинским Ю. П. Азарову, предложивший не оценивать современную вальдорфскую педагогику в контексте восприятия идей Р. Штайнера русской интеллигенцией начала XX в.

В российской практике применения вальдорфской педагогики также сложилось неоднозначное отношение к философскому наследию Р. Штайнера. Так, например, директор Московской вальдорфской школы А. Пинский сознательно дистанцировался от «восточных сладостей» в наследии Р. Штайнера. В. К. Загвоздкин, напротив, пытался опереться на философское наследие Р. Штайнера, признавая при этом, что обращение, особенно к ранним работам этого религиозного философа «является неизбежно причиной многих недоразумений».

Это с очевидностью показывает, что в педагогическом наследии Р. Штайнера не существует целостности.

Практика вальдорфской школы может рассматриваться, если не вне контекста, то по крайней мере в отрыве от сложных философских и антропософских рассуждений Р. Штайнера. В этом смысле показательно высказывание немецкого педагога XX столетия М. Вагеншайна, выступавшего за «дидактику с сердцем». В своей книге «Воспоминания для завтрашнего дня» он так писал о вальдорфской педагогике: «Я не мог найти в себе достаточно энергии, чтобы вникнуть в их метафизические основания... В то же время я испытываю глубочайшее уважение перед вкладом Рудольфа Штайнера». М. Вагеншайн признал вальдорфские школы «лучшими из тех, которые мы имеем сегодня». Этот пример показывает, что признание вальдорфских школ педагогическим сообществом и положительное отношение к философии Р. Штайнера не совпадают не только в России.

Из опыта Западной Европы известно, что в подобных школах после двенадцати лет обучения выпускники не получают права на поступление в университеты, и для того чтобы такое право получить, они вынуждены учиться еще год, тринадцатый класс, что на первый взгляд свидетельствует о невысоком уровне образования. С другой стороны, по данным, опубликованным в начале 80-х гг., опрос 1460 выпускников вальдорфских школ 1946 и 1947 годов рождения зафиксировал их общеобразовательный уровень на отметке «выше среднего».

Были выявлены и некоторые особенности выпускников вальдорфских школ. Во-первых, это склонность к самостоятельности

мышления, во-вторых, направленность интересов на социальную сферу. В целом выпускники были охарактеризованы исследователями как «коммуникабельные индивидуалисты», что означало отсутствие привязанности, а следовательно, зависимости от общественного статуса, определяемого должностью и размером оплаты. Они легче, чем их сверстники, меняли сферу деятельности, были более свободны в своих суждениях.

В последнее время на Западе повысилось внимание к вальдорфской педагогике. Особенно возрос этот интерес в Германии. «Негосударственные вальдорфские школы популярны, как никогда», – свидетельствует журнал «Шпигель», посвятивший вальдорфским школам большую аналитическую статью. Анализ, проведенный привлеченными журналом специалистами, показал, что ряд принципов вальдорфской школы оказались идентичными с теми, по которым построена система образования в странах, показавших высокие результаты в Международном мониторинге качества. Например, выяснилось, что в скандинавских странах (лидерах исследования) дети остаются в одном классе в течение 9 лет, в Швеции и Норвегии – восьми, а в Дании до седьмого класса нет отметок.

Кроме того, в этих странах, как и в вальдорфских школах, дифференциация детей по учебным достижениям происходит достаточно поздно, что снижает психологическое напряжение детей, связанное с их академической неуспешностью.

В Финляндии, стране, где исследования зафиксировали наиболее эффективную систему образования, в 1990 г. было принято специальное законодательное решение, уравнившее вальдорфские школы в правах с государственными и другими альтернативными школами (М. Монтессори, Френе), легализованными ранее. Более того, это решение позволило подобным школам с международнопризнанными образовательными концепциями учреждаться без дополнительных согласований с государственным ведомством и получать государственную финансовую и юридическую поддержку. В качестве обоснования этого решения была выдвинута идея о готовности государственной системы школьного образования воспринять то лучшее, что есть в альтернативных педагогических концепциях. В данной связи В. К. Загвоздкин утверждал, что «близкое знакомство с современной финской школьной системой действительно обнаруживает в концепции общие черты с концепцией вальдорфской школы по целому ряду пунктов».

Таким образом, европейские страны – лидеры по качеству образования готовы к принятию управленческих решений, позволяющих создать условия, не ограничивающие деятельность альтернативной школы, и даже оказывают ей государственную поддержку, признавая за гражданами право на выбор образовательной концепции для своих детей. Эта образовательная политика, направленная на развитие многообразия, вариативности образовательного процесса, – законодательная гарантия свободы в области выбора методов обучения и программ, приносит свои плоды.

Некоторые изменения в вальдорфском движении происходят и в связи с возникновением сотрудничества между вальдорфским движением и ЮНЕСКО. Социальные проекты ЮНЕСКО предполагают разработку новых моделей вальдорфских школ для бедных в районах Сан-Паулу (Бразилия) и опыт совместного обучения белых и черных детей в ЮАР, где именно вальдорфские школы первыми создали такой прецедент. Социальный аспект этих проектов очевиден.

В отечественном образовании аналогичным социальным проектом может стать создание небольших вальдорфских школ в сельской местности для сохранения деревенского социума.

В начале 90-х гг. XX в. рассматривалось два пути для развития педагогики Р. Штайнера в России. *Первый* предполагал усвоение и использование некоторых идей и методов вальдорфской педагогики в государственных учреждениях. Необходимо подчеркнуть, что такое заимствование и использование вполне принято и действует в международной педагогической практике.

Второй путь – создание немногочисленных, но полностью «вальдорфских» детских садов и школ. В данной связи важно установить, как модель вальдорфской школы воспринималась активными сторонниками вальдорфской педагогики в России.

К основным особенностям *дидактико-методических приемов вальдорфской школы* можно отнести:

а) образное преподавание в начальной и преимущественно феноменологическое преподавание в средней школе;

б) стремление объединить учебные планы по отдельным предметам во взаимосвязанное целое. Для чего в программах вальдорфских школ присутствует специальный раздел – горизонтальный учебный план, позволяющий увидеть и выстроить это единство;

в) повышенное значение предметов эстетического (живопись, музыка, лепка) и ремесленно-прикладного (рукоделие, работа с деревом и т.п.) циклов в учебном плане вальдорфской школы. Эстетический, художественный принцип также превалирует и в преподавании обычных предметов (родной язык, география, история и т.п.). Основные максимы: обучение и воспитание через искусство; учитель-художник; образование цельного человека – это развитие не только головы, но и рук, и сердца;

г) особые принципы структурной организации обучения. При сохранении в целом классно-урочной и фронтальной форм обучения вводится так называемое преподавание по «эпохам» (учебным циклам). В нем важнейшее место занимает «главный урок» (1,5 – 2 часа каждый учебный день в течение 3 – 5 недель преподается один когнитивный предмет – родной язык, математика, биология, физика, история и т.д.). При этом главный урок имеет особую структуру и делится на ритмическую часть, собственно преподавание и рассказ учителя по принятой по годам обучения тематике;

д) специфичные организационно-дидактические принципы. Обучение без балльных оценок, второгодничества, традиционных учебников, особая методика работы с учебными тетрадями и т.д.;

е) особый тип деятельности учителя. Это в первую очередь касается фигуры классного учителя (классный руководитель, который ведет в своем классе на главных уроках преподавание всех основных предметов, как правило, до 8-го класса включительно);

ж) особая система внутри школьного самоуправления. Как правило, на Западе вальдорфские школы существуют в форме негосударственных школ (юридически – как общественные организации), где согласно коллегиальному принципу родители включены в решение не только экономических, но и педагогических вопросов.

Когда в 90-е гг. XX в. развернулся поиск новой модели школы, вальдорфская педагогика помогала ответить на многие вопросы, волновавшие отечественных педагогов. Но возникали недоумения и вопросы. О вальдорфской школе стали говорить как об образовательном учреждении, в котором царит прекрасная атмосфера, но ничему не учат.

Уже в 1991 – 1992 гг. начала возникать некоторая двойственность в использовании вальдорфской педагогики в российском обра-

зовании. Внешне вальдорфская педагогика входила в российскую действительность достаточно уверенно, но локально. Это противоречило заявлениям западных педагогов, проводивших семинары в России, но вполне соответствовало реальной практике вальдорфского движения, которое, несомненно, было консолидировано и представляло собой довольно хорошо организованное международное сообщество. Однако при этом и в западных странах вальдорфская педагогика была достаточно изолирована и локальна.

Так, по данным исследований, проведенных немецкими социологами, одной из тенденций развития вальдорфских школ на современном этапе являлась их замкнутость. Ее связывают прежде всего со сложностью антропософии и того способа мышления, который она предполагает. Кроме неординарности философской платформы, исследователи считают, что вальдорфская школа не получает массового характера по причине жесткого традиционализма и трудностей с модернизацией учебного процесса.

Вместе с тем при наличии благоприятных социально-педагогических условий и созданной вокруг Центра вальдорфской педагогики инициативной группы сообществу энтузиастов удалось получить поддержку и помещение для открытия вальдорфской школы в Москве. Такая школа была открыта в сентябре 1992 г. в капитально отреставрированном здании в Стремянном переулке. Для педагогики Штайнера в России начинался новый этап – этап апробации и исследований.

По утверждению А. Пинского, в 1992 г. коллектив вальдорфской школы под его руководством начал свою деятельность, как они тогда полагали, «все зная». Действительно, за плечами коллектива педагогов был специальный семинар, где, в частности, им подробно представили учебный план штайнеровской школы. Они знали, как устроены главный урок и конференция педагогов, оставалось заполнить эту схему адекватным содержанием, в котором было необходимо учесть реалии отечественного образования. По своей юридической форме московская школа, как примерно треть вальдорфских школ в мире, была учреждена как негосударственная, что, с одной стороны, увеличивало степень свободы, а с другой, учитывая размеры арендуемого здания, стало достаточно серьезным экономическим испытанием на выживание.

Но это явилось не единственным испытанием. Общая и главная проблема коренилась в том, что, с одной стороны, не совпадали учебные программы российской и западной школы, различия в которых увеличивались от класса к классу и становились почти непреодолимыми к старшей школе, а с другой стороны, даже между этими программами и планами вальдорфской школы были существенные различия.

Показательно, что Е. А. Ямбург, в Центре образования которого несколько лет просуществовала начальная вальдорфская школа, в английских вальдорфских школах обнаружил, что «в восьмом классе физика преподается там на уровне нашего природоведения в четвертом».

Западные коллеги вынуждены были согласиться с тем, что весь цикл естествознания преподается в старших классах вальдорфских школ на достаточно низком уровне. Очевидно, что в такой ситуации даже идеально разработанные учебные планы не могли быть приняты за основу, их необходимо было значительно переработать. Это не противоречило общей установке на гибкость учебных планов, но осложняло преподавание «по эпохам», в рамках которого надо было предлагать детям значительно более сложное содержание, чем в традиционной вальдорфской школе. Таким образом, коллективу московской вальдорфской школы необходимо было создать собственные серьезные разработки не только по тем предметам, которые требовали внесения их в культурный контекст, таких как русский язык, литература, краеведение, история, но и значительно углубить и расширить весь предметный естественнонаучный цикл.

В результате российским учителям удалось, если не полностью отказаться от антропософских основ педагогики Р. Штайнера, то по крайней мере сильно смягчить влияние его философии на построение учебного процесса. Это вряд ли можно рассматривать как случайность, потому что в отечественной педагогике достаточно велик опыт формального принятия идеологии и имитации идеологической работы. Косвенно этот тезис доказывается тем, что А. Пинский описывая сложности, с которыми столкнулась его школа, нигде не упоминает о том, как воспринимались его коллегами, родителями, детьми, внешним педагогическим сообществом антропософские взгляды Р. Штайнера, на которых базируется вальдорфская педагогика. Видимо, не-

традиционные и многократно критикуемые взгляды немецкого педагога и философа в отечественном образовании были сразу отделены от педагогической практики.

Более важными оказались другие практические вопросы. Первый из них заключался в сроках обучения. В практике западной школы сложился 12-летний цикл, который дополняется тринадцатым годом обучения (абитур) для учащихся, решивших поступать в университет. Очевидно, что такой цикл вызывал множество практических вопросов, начиная от специального разрешения удлинить цикл обучения до реакции родителей, особенно родителей мальчиков, которым в 18 лет грозил призыв в армию. Острота проблемы снижалась тем, что вальдорфские школы в России росли снизу, с начальных классов, но в любом случае ее необходимо было решать.

Вторую проблему перед отечественной вальдорфской школой ставил Закон РФ «Об образовании», который устанавливал три этапа аттестации школ: по окончании начального звена, по окончании основной школы (9-й класс) и по получении полного среднего образования (11-й класс). Это притом, что в большинстве западных стран промежуточная аттестация в вальдорфских школах отсутствует. Следовательно, надо было либо добиваться такой привилегии, либо соглашаться с общими процедурами и готовить детей к аттестационным процедурам, которые проходят не так, как обычные занятия в вальдорфской школе.

В этом плане очень полезной оказалась установка самого Р. Штайнера на то, чтобы внутри курса учителя распределяли учебный материал максимально свободно, но достигали целей обучения и обеспечивали детям возможность после 3, 6 и 8-го класса переходить в другие школы. Стоит заметить, что это установка начала прошлого века сегодня не всегда может быть реализована в практике вальдорфских школ. Однако московская вальдорфская школа эту задачу перед собой поставила и доказала, что способна достигнуть соответствия российским стандартам. Это подтвердила аттестация в московской вальдорфской школе, которая показала вполне достойные результаты.

При этом в старших классах школы училось немало «проблемных» детей, что определялось особенностями набора учащихся в первые годы работы.

В московской вальдорфской школе решили, что классные учителя должны передавать некоторые «эпохи» специалистам начиная уже с 5-го класса.

Но основным являлся вопрос о содержании образования в рамках учебных предметов. Прежде всего это касалось предметов гуманитарного цикла, которые должны были быть включены в отечественный социокультурный и исторический контекст. Ведь все западные учебные планы предполагали изучение географии и истории на базе географии и истории Европы. Особый вопрос касался изучения русского языка и особенно литературы, изучение которой и среди российских педагогов вызывает серьезные дискуссии.

Необходимо было не столько адаптировать, сколько переписать учебные планы, наполнив их совершенно новым содержанием, оставив лишь базовый принцип их подачи. Не менее сложной стала и задача определения *содержания программ естественнонаучного цикла*. Надо было не только преодолеть разрыв между уровнем преподавания в западной и отечественной школе, но и обновить некоторые разделы естественнонаучного цикла, определить, где и как в учебные планы будет введено ознакомление с компьютером.

Таким образом, можно констатировать, что перед отечественной вальдорфской школой встал вопрос не столько о прямом переносе учебных планов и программ западной вальдорфской школы в российскую, сколько об адаптации классической западной вальдорфской школьной модели.

В данной связи А. Пинский настаивал на термине «школьная модель», который, по его мнению, подчеркивал недопустимость отождествления идеальных принципов педагогики Р. Штайнера и исторически сложившихся и вписанных в конкретный культурно-исторический и социальный контекст практик.

Начав развитие своей школы по первому пути (более или менее точного воспроизведения западной модели), А. Пинский перевел ее затем на второй путь (обновление с помощью идей и принципов вальдорфской педагогики традиционной отечественной практики). Справедливо отметить, что многовариантность, разрешенная в отечественной школе, обусловила появление экспериментальных площадок, развитие которых происходило в том же направлении, что и в вальдорфской школе, но под воздействием других идей и практик.

Фактически вальдорфская школа в варианте, предложенном А. Пинским, влилась в общее экспериментальное поле отечественного образования. Это особенно четко проявилось в 1996/97 учебном году после того, как школа, не выдержав повышения арендной платы, вынуждена была поменять статус и стать государственной. Из названия школы было удалено понятие «вальдорфская школа», и школа стала средней общеобразовательной, правда, отстояв за собой право на эксперимент.

Тем не менее, изменения, связанные со сменой статуса, произошли и внутри школы. Учебный план, составленный при учреждении школы согласно вальдорфским принципам, был разделен на дополнительный и базовый компоненты, что соответствовало государственным стандартам для средней общеобразовательной школы. Его реализация была для родителей бесплатной. Дополнительный блок определялся программой эксперимента и оплачивался родителями.

В ходе эксперимента были опробованы два варианта введения развивающих занятий: включение их в качестве составной части уроков стандартной программы (главным образом математики, русского языка, ознакомления с окружающим миром), а также организация цикла отдельных уроков (по принципу эпох). Оба варианта дали положительный результат, но проведение отдельного цикла занятий позволило, в частности, эффективно объединять разные по направленности задания единым сюжетом, придать изучаемому материалу более насыщенный и интегративный характер. Очевидным стало и то, что дети лучше воспринимают занимательные, богатые эмоциями уроки, несмотря на трудности, возникающие при выполнении отдельных заданий.

Процесс обогащения программного материала заданиями развивающего характера позволил сформировать активное мышление у младших школьников, поднять его на качественно новый уровень, создать серьезные предпосылки для усвоения учащимися более сложных понятий в дальнейшем обучении. Также можно утверждать, что в младшей школе были созданы условия для формирования творческого самостоятельного подхода к познанию и изучению учебных предметов.

Таким образом, в процессе эксперимента по адаптации элементов вальдорфской педагогики к традиционному российскому образо-

ванию удалось достичь значительных позитивных результатов. Сам А. А. Пинский назвал реализованную им модель современной вальдорфской школой. Однако эта модель была наполнена содержанием, в котором остались лишь некоторые элементы традиционной вальдорфской педагогики, сохранились только отдельные идеи и направления работы. Вместе с тем московскую вальдорфскую школу следует признать наиболее успешной и охватывающей наибольшее количество учеников. Но, будучи пилотной, она, в конце концов, стала авторской, хотя автором в данном случае стал не отдельный руководитель и идеолог, а скорее коллектив единомышленников.

Разумеется, развитие вальдорфского движения в России не ограничивалось московской вальдорфской школой. К сожалению, имеющиеся данные о количестве вальдорфских школ и детских садов в России в 90-е гг. не дают исчерпывающей картины. По неполным данным, на конец 1996 г. в нашей стране насчитывалось до 25 вальдорфских школ в более чем десяти городах и до 40 вальдорфских детских садов. К 2002 г. было 32 школы и 50 детских садов. В 2005 г. насчитывался уже 61 вальдорфский детский сад. Треть из них находилась в Москве и Санкт-Петербурге. То есть налицо позитивная динамика развития вальдорфской педагогики в российском образовательном пространстве.

В вальдорфском движении во второй половине 90-х гг. сложилось два направления. Первое направление в большей степени было ориентировано на вальдорфскую традицию. Среди них имелись как государственные школы, так и негосударственные. Для них было характерно стремление сохранить то, что считается особенностями вальдорфской школы. Они по-прежнему придерживались феноменологического принципа преподавания, стремились построить горизонтальный учебный план, придавали повышенное значение предметам эстетического (живопись, музыка, лепка) и ремесленно-прикладного (рукоделие, работа с деревом и т.п.) циклов. В них до 7 – 8-го класса сохранялся один классный учитель, а преподавание велось «по эпохам», кроме того, они подчеркивали свою принадлежность движению в названии школы.

Второе направление, развиваясь в рамках традиции, акцентировало в своей деятельности лечебный аспект. Например, московская вальдорфская школа им. Рудольфа Штайнера уже в 1992 г. начала

проведение не только педагогического, но и лечебно-педагогического семинара. Впрочем, именно это направление считается самым проблемным для отечественного вальдорфского движения, так как оно отождествляет всю вальдорфскую педагогическую традицию с коррекционной педагогией.

Хотя во многих странах государство оказывает значительную помощь даже частным вальдорфским школам, высокий уровень необходимых для обучения там затрат сделали эти школы во многом элитными или уж по крайней мере ориентированными на родителей, готовых платить за нестандартное образование своих детей. Это в наибольшей степени касается и России. Очевидно, что такие школы ориентированы на достаточно узкий слой просвещенных и состоятельных родителей. Отчасти это объясняет небольшое количество вальдорфских школ и их сосредоточение в крупных городах.

Несколько иначе обстоит дело с вальдорфскими детскими садами, которых во все годы по статистике в России было в два, а то и в три раза больше, чем школ.

По наблюдениям Е. О. Смирновой, требования педагога в вальдорфской группе направлены «не к ребенку, а к себе». Результатом спокойной атмосферы и внимательного отношения к потребностям развития ребенка становится изменение межличностных отношений. Сравнительный анализ с традиционными группами показал, что в вальдорфском детском саду детям не свойственно демонстративное поведение, они спокойнее относятся к поощрениям и замечаниям со стороны взрослых и обычно стараются поддержать своих товарищей, если те допустили ошибку, и не стремились безраздельно владеть «своими карандашами», что подтверждает отсутствие конкуренции между детьми.

При общей ориентации на гуманизацию дошкольного образования, духовно-нравственное воспитание и развитие творческого потенциала в вальдорфских садах процесс раскрытия личности ребенка происходит без сравнения детей друг с другом и формирования самооценки путем выстраивания системы поощрений и наказаний. В данной связи В. И. Слободчиков указывает, что для дошкольной вальдорфской педагогики «все события детской жизни – это события телесной жизни, причем в широком смысле от чистой физиологии до психофизиологии». Данный период в вальдорфской педагогике связан

«с созреванием, ростом, оснащен мировоззрением и технологиями, подкрепленными чутьем педагога, зрячим видением ребенка». По мнению В. И. Слободчикова, это важный элемент, содействующий развитию ребенка, но не единственный.

Как психолог ученый выделяет три процесса в вальдорфской педагогике, работающих на развитие ребенка:

- созревание и рост;
- формирование или социализация;
- способность к самостоянию (самообразованию, самообучению, самодеятельности, самосознанию, самоустремлению).

В целом же, как и вальдорфская школа, вальдорфский детский сад пока совпадает с декларируемыми в отечественном образовании направлениями развития, и это обеспечивает педагогике Р. Штайнера присутствие в пространстве отечественного образования.

Вопросы и задания

1. Каковы предпосылки возникновения вальдорфских детских садов?
2. Что послужило причиной возникновения вальдорфских школ, и почему педагогика Р. Штайнера была принята с настороженностью?
3. Насколько соотнесена практика вальдорфской школы и та философская база, которую подводил под нее Р. Штайнер?
4. На чем основано позитивное отношение к вальдорфской школе в мире?
5. Раскройте суть конфликта, касающегося целостности вальдорфской педагогики.
6. Охарактеризуйте концептуальные основы вальдорфской педагогики.
7. На чем основывается философско-педагогическая концепция вальдорфской педагогики?
8. Каковы основные дидактико-методические приемы вальдорфской школы?

Библиографический список

1. Вальдорфская педагогика : Антология / сост.: А. А. Пинский, В. К. Загвоздкин, С. А. Ловягин. – М. : Просвещение, 2003. – 493 с. – ISBN 5-09-012118-4.

2. Вишнякова, Э. А. Здоровьесберегающие основы вальдорфской педагогики : дис. ... канд. пед. наук / Вишнякова Э. А. – Пятигорск, 2006. – 193 с.

3. Загвоздкин, В. К. Вальдорфский детский сад. В созвучии с природой ребенка / В. К. Загвоздкин. – М. ; СПб. : Деметра : Народное образование : ИД Карапуз, 2005. – 156 с. – ISBN 5-8403-1102-2.

4. Лоскутова, И. М. Школы Рудольфа Штайнера в России / И. М. Лоскутова // Наука и школа. – 1999. – № 1. – С. 54 – 59.

5. Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов / под ред. Е. Ю. Рогачевой. – Владимир : ВГПУ, 2010. – 404 с. – ISBN 978-5-87846-71204.

6. Учебные программы вальдорфских школ / под ред. В. К. Загвоздкина. – М. : Народное образование, 2005. – 528 с. – ISBN 5-89922-018-X.

1.3. ПЕДАГОГИКА СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ

1.3.1. Интерпретация педагогических взглядов Селестена Френе

Селестен Френе (1896 – 1966) относится к раннему поколению педагогов-реформаторов. Будучи вдохновленным идеями ведущих педагогов начала XX в. (А. Ферьера, О. Декроли, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера, М. Монтессори, Е. Паркхерст, П. Петерсена), он создал оригинальную концепцию перестройки школы, ориентированную на практику.

Педагогические идеи и приёмы С. Френе нашли применение и развитие в практике многих педагогов всего мира. Издание газет, подготовка докладов, организация экскурсий – это отдельные методические приёмы, используемые в отрыве от целостной педагогической системы С. Френе, которая в условиях современной школы оказалась невостребованной. Педагогику С. Френе «растасили по кусочкам, выбрав самые "вкусные" и наиболее применимые в ситуации обычных уроков».



**Селестен Френе
(1896 – 1966)**

Педагогика С. Френе строится на следующих принципах:

- 1) учёт интересов и потребностей ребёнка, что предполагает предоставление учащимся прав на индивидуальные различия и индивидуальное развитие, на самовыражение в любом виде деятельности;
- 2) самостоятельность в обучении, что предполагает активное усвоение знаний на основе «экспериментального нащупывания», предоставление учащимся относительной свободы и права на самоопределение в учебном процессе (с помощью индивидуальных рабочих планов, карточек для самоконтроля);
- 3) воспитание чувства ответственности;
- 4) критическая дискуссия с миром на основе активного взаимодействия с окружающей средой;
- 5) сотрудничество в учебной деятельности и жизни класса;
- 6) интеграция умственного и ручного труда;
- 7) успехи учащихся, приносящие радость, как основа обучения;
- 8) отказ от селекции.

В. Бахичева, Б. Л. Вульфсон, В. Степихова выделяют в педагогике Френе следующие особенности:

- уважение к личности ребёнка;
- предоставление свободы детям в учебном процессе: в выборе учебного материала, пути его изучения, в выборе места в классе, в общении и поведении.

Использование «новых материальных средств обучения и воспитания». К ним относятся школьная типография, которая является источником ярких эмоций и интересных дел, знакомит ребят с основами одного из видов человеческой деятельности, способствует развитию внимания, зрительной памяти, произвольному усвоению чтения и письма, побуждает к самостоятельности, позволяет обойтись без учебников;

- отказ от использования учебников. Они заменяются отпечатанными в школьной типографии свободными текстами, написанными самими учащимися, информационные карточки и карточки с упражнениями, авторами которых могут быть также дети.

Планирование учебного процесса, которое осуществляется через составление учащимися индивидуальных планов работы на неделю. Этот приём позволяет учащимся понять конкретные задачи, учиться самостоятельно распоряжаться своим временем, развить чувство от-

ветственности и самостоятельность, проявляющуюся в умениях самооценки и самоконтроля;

- отказ от традиционной системы оценок, которая вызывает у учащихся только стремление к проявлению показных усилий, нездоровое соперничество, конкуренцию, развивает тщеславие. Создание условий для успешной деятельности и подчёркивание успехов каждого ученика должны стать стимулом к учению.

Г. К. Селевко и А. М. Лобок раскрывают психологические основания педагогики С. Френе. Г. К. Селевко характеризует педагогику С. Френе как общепедагогическую (по уровню применения), антропоцентрическую (по подходу к ребёнку), биогенную и социогенную (по основному фактору), проблемную саморазвивающуюся (по преобладающему методу) систему, ориентированную на формирование знаний, умений и навыков, а также навыков самостоятельной учебной деятельности, действенно-практической сферы личности.

А. М. Лобок подчёркивает, что за его педагогической концепцией стоит целое миропонимание, и предостерегает учителей от поверхностного восприятия его системы, понимания её как набора дополнительных инструментов, способных усилить и улучшить манипулятивное воздействие на ребёнка. Он называет следующие ключевые идеи педагогики С. Френе.

1. В центре внимания учителя находится не учебная программа, а личностное содержание каждого ребёнка.

2. Раскрытие индивидуальности осуществляется с помощью индивидуальной письменной речи, которая является «графической символизацией детского авторского речения». Запись собственных внутренних образов инициирует рефлексию личности, способность вступить в диалог с самим собой.

3. Учёт личностного содержания детей, разнообразия мнений приводит к отказу от строго регламентированного урока и к введению педагогической и методической импровизации в качестве важной составляющей деятельности учителя. Важным качеством учителя выступает способность «удерживать широкое культурное пространство в процессе диалога с различными детскими мнениями и интерпретациями».

4. Метод проб и ошибок признаётся основным в познавательной деятельности, подготавливающим к знакомству с эффективным способом решения задачи.

5. Задачей школы является не столько передача способов решения познавательных задач, сколько создание системы эффективной мотивации ребёнка к различным формам учебной и поисковой деятельности.

1.3.2. Образовательная концепция Селестена Френе и её методологическое своеобразие

Во время войны С. Френе написал «Essai de psychologie sensible». В этой фундаментальной работе он стремится раскрыть вопросы, ведущие к познанию ребёнка в аспектах индивидуального и общественного развития, и, формулируя ряд психологических законов развития личности человека, представляет свою психологическую концепцию, в которой освещены три положения, лежащих в основе решения проблем психологии по развитию личности и формированию поведения индивида.

1. Основным фактором, определяющим развитие личности человека и формирование модели поведения, признаётся активное, творческое начало – «жизненный потенциал», который, динамично реализуясь в течение всей жизни, неизбежно заставляет человека взаимодействовать с окружающей средой, физической и социальной, и таким образом развиваться. Причём взаимодействие это проявляется в деятельности, направленной на преобразование этой среды и в результате которой субъект получает значимый для него материальный продукт.

2. Происхождение модели поведения индивида связывается с влиянием условий окружающей среды, физической и социальной, к которым он вынужден приспособливаться (основным методом считается метод проб и ошибок).

3. Вектор развития личности и формирования модели поведения имеет следующие детерминанты:

- «жизненный потенциал», внешним отражением и объективным показателем которого является интерес. Поэтому наличие интереса свидетельствует о сохранности «жизненного потенциала» и нормальном процессе развития личности;
- характер опыта, полученного в результате деятельности, собственной и других людей: положительный или отрицательный. То

есть успешный опыт как собственный, так и чужой, вызывает тенденцию к повторению действия и приводит к закреплению модели поведения. Напротив, безуспешный опыт влечёт за собой стресс и как следствие отказ от проявления активности в этом направлении;

- окружающая среда, выполняющая в процессе развития личности и формирования модели поведения опорно-барьерную функцию.

С. Френе различает четыре уровня опор-барьеров (в семье, обществе, в природе, в межличностных отношениях), уровень агрессивности которых зависит от их роли для развития личности индивида. Они могут выполнять роли:

1) опекунскую, когда уровень как опора полностью удовлетворяет потребностям развития личности;

2) обезоруживающую, когда уровень как опора берёт на себя все действия по устранению преград, возникающих перед личностью, что приводит к ослаблению жизненного потенциала, не готового реализоваться самостоятельно;

3) отвергающую, когда уровень как барьер пренебрегает опекунской ролью в развитии личности, отказывает в помощи преодоления преграды.

Наилучшим путём формирования модели поведения и её корректировки С. Френе считает труд, приносящий успех, потому что он доставляет радость и позволяет ощутить собственную значимость.

Таким образом, психологическая теория развития личности С. Френе построена на положении о наличии у человека *способности воспринимать стимулы окружающей среды и реагировать на них своим поведением и деятельностью в соответствии со своими индивидуальными потребностями, интересами и склонностями, диктуемыми жизненным потенциалом.*

Свою психологическую теорию развития личности С. Френе переносит на период детства и учебно-воспитательный процесс. Основную цель воспитания и обучения и высшую заботу педагога, исходя из теории, он видит в сохранении «жизненного потенциала» ребёнка, который проявляется в спонтанных интересах ребёнка и мотивах деятельности. Поэтому наличие последних выступает как объективный показатель сохранности «жизненного потенциала» и барометр естественной (здоровой) организации педагогического процесса. Единственно правильным педагогическим путём, позволяющим сохранить

«жизненный потенциал» ребёнка и обеспечить его естественное (как требует природа) развитие, С. Френе видит в создании определённых условий, вызывающих естественную необходимость у ребёнка адаптироваться в окружающей среде, самостоятельно «на ощупь» исследовать её и таким образом развиваться: «Поскольку мы пока не можем методически, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребёнку соответствующее образование, удовлетворяемся тем, что создаем для них среду и технические средства, способные помочь становлению их личности. Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам».

Методологическое своеобразие образовательной концепции С. Френе определяется пятью педагогическими принципами:

1. Принцип учёта и использования потребностей, интересов и опыта учащихся реализует идею гуманистического образования и выступает как ядро образовательного процесса, определяющее его организацию. Реализация этого принципа возлагает на учителя непростую задачу: определить интересы и потребности учащихся и предложить им условия и средства для их удовлетворения. Эта задача решается в педагогике С. Френе с помощью диагностики «комплексов интересов», которая представляет собой усовершенствованную классическую методику «выявления центров интересов». Методика «комплекса интересов» предполагает определение точек непознанного информационного пространства, связанных с центральным интересом. Определение центра и комплекса интересов учащихся осуществляется с помощью технологического *приёма «свободных текстов»*, которые готовятся для печатного издания в стенгазете. Свободные тексты учащихся, содержанием которых являются мысли и чувства, личные мнения и переживания, представляют собой, в сущности, социально-психологический тест, позволяющий проникнуть во внутренний мир ребёнка. На основе комплексов интересов учащихся осуществляется дальнейшая организация учебного процесса, в который включается активный поиск ответов на поставленные самими учащимися в ходе анализа свободных текстов вопросы.

2. Принцип создания образовательной среды, стимулирующей самостоятельную познавательную деятельность, основан на положении о наличии у человека естественной потребности взаимо-

действовать с окружающей средой в соответствии с индивидуальными потребностями.

Образовательный процесс рассматривается как организация процесса освоения окружающей действительности субъекта через его активное взаимодействие с ней. Так как процесс познания чисто индивидуальный и зависит от внутренних потребностей субъекта, познавательная деятельность ребёнка не может быть построена на принуждении. Стимулировать познавательную деятельность должна образовательная среда.

Психологические условия создаются за счёт упразднения учительской кафедры, которая считается обязательным атрибутом авторитарной школы. Отказ от учительской кафедры является внешним проявлением перехода к сотрудничеству между учителем и учащимися. В такой обстановке последние ощущают себя равноправными участниками учебного процесса.

Материальные условия включают все окружающие ребёнка материальные предметы, с которыми он вступает во взаимодействие в процессе познавательной деятельности. Материальная и техническая база, на которой строится вся система воспитания по С. Френе, преследует «главную цель – сделать как можно более эффективной работу детей».

3. Принцип самоопределения учащихся в обучении *на основе самостоятельного «экспериментального нащупывания»* предполагает организацию учебной деятельности с учётом интересов и инициативы учащихся на основе исследовательского метода (через собственный практический опыт). Принцип самоопределения учащихся в обучении реализуется в трёх направлениях:

- «экспериментальное нащупывание» как основной способ получения знаний о мире через собственный опыт;
- максимальная передача детям инициативы в организации познавательной деятельности;
- осознание учащимися цели учебной деятельности, стремление к конкретному материальному результату.

4. Принцип социальной направленности организации детской жизнедеятельности в школе основан на климате демократического сосуществования (в группе школьного кооператива), накопления опыта разных социальных ролей, опыта толерантных отношений, активного участия в системе школьных коммуникаций.

Сотрудничество в классе ориентировано на формирование самоопределяющейся личности учащегося в детском сообществе и предполагает демократический стиль поведения учителя.

Школа как социальный институт должна готовить детей к жизни и деятельности в обществе. Поэтому главной задачей учителей по созданию условий, способствующих достижению этой цели, является адекватное моделирование социума в стенах школы.

Опыт жизни и деятельности школьного кооператива помогает учащимся осознать необходимость введения определённых правил. Учитель уклоняется от единоличного решения проблем, он передаёт это право учащимся. Поэтому в рамках школьного кооператива функционирует совет класса, где определяются цели занятий, место и время их проведения, обсуждаются работы учащихся, вводятся правила поведения в классе, решаются конфликты.

Средством социализации школьников является *метод печатания*. Он предполагает создание издательской группы внутри класса (школы) и изготовление стенгазеты, а также других материальных продуктов учебной деятельности. Общение детей внутри рабочей группы имеет целью развитие партнёрских отношений.

5. Принцип организации в школе центра «подлинного общения» основан на убеждении С. Френе в том, что ребёнок испытывает естественную потребность в общении, так как последнее является условием и средством взаимодействия с социальной средой и адаптации в ней. Они позволяют ребёнку вступать в контакт с себе подобными, формулировать и выражать свои потребности, развивать и углублять свои знания в окружающем мире, его отдельных элементах и их связи, постепенно покорять природу.

Идея организации в школе центра общения реализуется в педагогике С. Френе через предоставление детям права на *свободное самовыражение в слове*, предполагающее речевое творчество, и обмен мнениями. Педагогическими средствами реализации этого права выступают *свободный текст, свободная работа, творческий проект, печатание*.

Педагогические идеи С. Френе и сегодня находят практическое воплощение в современных концепциях личностно ориентированного и деятельностного обучения.

Педагогическое наследие С. Френе не потеряло своей актуальности и отвечает современным требованиям организации образова-

тельного процесса в рамках личностно ориентированной парадигмы. Оно представляет собой целостную теоретически обоснованную систему взаимосвязанных средств и методов для создания педагогических условий с целью развития личности с такими качествами, как активность, инициативность, самостоятельность, толерантность, коммуникабельность.

Вопросы и задания

1. В чем заключается теоретико-методологическое обоснование педагогики С. Френе?

2. На каких принципах строится педагогика С. Френе?

3. В чём, по вашему мнению, заключается принцип «воспитания чувства ответственности»?

4. Раскройте содержание принципа «отказ от селекции».

5. Какие особенности выделяют в педагогике С. Френе?

6. Изучите психологические основания педагогики С. Френе и определите её основные идеи.

7. Проанализируйте три положения, лежащих в основе решения проблем психологии по развитию личности и формированию поведения индивида и ответьте на следующие вопросы:

а) Какой фактор, по мнению С. Френе, является определяющим в развитии личности?

б) Какой метод считается основным для развития модели поведения индивида?

в) В каком направлении развивается и формируется личность?

8. Что, по мнению С. Френе, является наилучшим способом формирования модели поведения?

9. Какими принципами определяется образовательная концепция С. Френе?

Задания

1. Познакомьтесь с опытом деятельности лабораторной школы Дж. Дьюи при Чикагском университете; Вальдорфской школы Р. Штайнера, школы Селестена Френе, используя следующий материал:

– Рогачева, Е. Ю. Педагогика Дж. Дьюи в XX веке: кросскультурный контекст. – Владимир, 2005. – С. 76 – 108;

– фрагмент работы Дж. Дьюи «Школа и общество» (Хрестоматия по зарубежной педагогике под ред. А. И. Пискунова);

– История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студентов высш. пед. учебных заведений / под ред. З. И. Васильевой. – М. : Академия, 2002, разд. 3, С. 335 – 336;

– Цырлина, Т. В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М. : Пед. об-во России, 2001. – С. 94 – 111.

Сделайте выписки, позволяющие характеризовать данную школьную систему по следующим аспектам:

- ведущая концептуальная идея,
- цель школы,
- структура школы,
- содержание и организация деятельности,
- управление школой.

2. Выскажите свою точку зрения по нижеприведенным выдержкам из работ Р. Штайнера и Дж. Дьюи.

– «...есть деление знаний: то, что нужно ребенку и что нужно взрослому. Каким образом в течение жизни человек совершает переход от первых ко вторым – вот о чем надо больше всего думать педагогу».

– «Тот, кто скажет, что Вальдорфская школа ориентируется на антропософскую науку о духе и что в ней будет внедряться только это мировоззрение..., глубоко ошибается. Мы совсем не собираемся прививать наши принципы, содержание нашего мировоззрения молодым людям в период их становления. Мы совсем не стремимся к тому, чтобы осуществлять догматическое воспитание. Мы стремимся к тому, чтобы все, что может дать духовная наука, стало живым делом воспитания».

Библиографический список

1. Вульфсон, Б. Л. Выдающийся французский педагог-гуманист С. Френе / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 91 – 97.

2. История теории и практики образования : монография. В 2 т. Т.1. Теория истории педагогики. История образования и педагогической мысли за рубежом / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2012. – 244 с. Вып. 58. (Серия «Историко-педагогическое знание»). – ISBN 978-5-91543-093-7.

3. Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов / под ред. Е. Ю. Рогачевой. – Владимир : ВГПУ, 2010. – 404 с. – ISBN 978-5-87846-71204.

4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с. (Серия «Профессиональная педагогическая библиотека»). – ISBN 5-87953-127-9.

5. Степихова, В. А. Педагогика С. Френе в Швейцарии / В. А. Степихова // Частная школа. – 1995. – № 3. – С. 7 – 11.

Интернет-ресурсы

Шейнина А., Редюхин В. Школа Френе: Биография новой школы // Первое сентября. – URL : <http://ps.1 September. Ru/articlef.php?ID=20005853> (дата обращения: 06.04.2014).

1.4. ПЕДАГОГИКА МАРИИ МОНТЕССОРИ

1.4.1. Краткая биография М. Монтессори

Мария Монтессори родилась 31 августа 1870 г. в Италии, в маленьком провинциальном городе Чиаравалле. Отец Марии, Алесандро Монтессори, был высокопоставленным государственным чиновником, а мать происходила из старейшего итальянского рода Стопани, в котором преобладали ученые.

О детстве Марии известно немного: она была единственным ребенком в семье, и ее родители делали все возможное, чтобы она получила хорошее образование и в будущем могла реализовать высокое человеческое предназначение. В строгой католической Италии это, разумеется, не соответствовало привычному положению женщины.

Будучи еще в начальной школе, Мария заметила, что обучение и экзамены даются ей легко. Особые таланты она проявила в математике и других естественных науках. В 12 лет она мечтала об учебе в гимназии, которую посещать лицам женского пола запрещалось, но ее настойчивость победила все преграды, и она была принята в техническую школу для юношей.



**Мария Монтессори
(1870 – 1952)**

Мечтой Марии Монтессори была профессия детского врача. В тогдашней Италии ее мечта была практически неосуществима. Медицина была привилегией мужской половины. Однако Марию Монтессори никогда не останавливали преграды: она поступила на медицинский факультет Римского университета и через два года получила право изучать не только естествознание, физику и математику, но и непосредственно медицину. Ей было 26 лет, когда она стала первой в Италии женщиной-врачом.

Еще учась в университете, Монтессори активно выступала за социальные права женщин, искала государственной поддержки социальным программам, связанным с женщинами и детьми, и стала одним из лидеров движения за равноправие женщин. Ее избрали делегатом Международного конгресса женщин в Берлине.

Речь Марии Монтессори на этом конгрессе была проникнута такой живостью, критичностью и поразительной для молодой женщины компетентностью, а сама она на трибуне была столь очаровательна, что участники конгресса долго и воодушевленно аплодировали ей. Уже тогда к ней пришла первая известность.

Вернувшись в Рим, Мария стала работать ассистенткой врача в университетской клинике. В клинике ей не раз приходилось наблюдать лечение детей с ограниченными умственными возможностями. Эти дети были изолированы от мира и представлялись ей маленькими пленниками. Для развития этих детей не предпринималось никаких шагов, у них не было игрушек и книг.

Работа с больными детьми подтолкнула Монтессори к изучению книг французских психологов Гаспара Итарда и Эдуарда Сегена. Ученики Итарда и Сегена были умственно отсталыми детьми. И чтобы успешно работать с ними, ученые придумали богатый материал для упражнений в сенсомоторике. Но с помощью этих материалов можно было лишь диагностировать развитие ребенка. Они не были приспособлены для дидактической работы. Тем не менее, эти «психологические орудия» оказались столь совершенными, что ими и по сей день успешно пользуются психологи всего мира, и вряд ли кому из специалистов надо сегодня объяснять, что такое «доски или рамки Сегена». Для Марии Монтессори изучение работ Итарда и Сегена было ответом на вопрос, чем она будет заниматься в дальнейшем. Она перевела книги Итарда и Сегена на итальянский язык, переписывая их

от руки, «чтобы, – как она писала, – я могла взвесить и постичь смысл каждого слова и не только понять значение, но и почувствовать сам дух автора».

Изучение детской психологии и педагогики привело Марию Монтессори к мысли, что проблемы умственно отсталых детей – это не только медицинские проблемы, но, главным образом, педагогические проблемы. Надо учиться работать с такими детьми не в больнице, а в школе. Эти идеи по тем временам были абсолютно крамольными, они влекли за собой не только перестройку общественного сознания в отношении к детям с ограниченными возможностями, но и изменение уклада жизни любой традиционной школы.

К тому времени в Римском университете уже несколько лет существовал институт экспериментальной психологии, где Мария Монтессори начала вести свои научные исследования. Свое внимание она сконцентрировала на окружающей ребенка предметной среде и ее влиянии на развитие его умственных способностей.

В 1898 г. у Монтессори родился сын, маленький Марио. Ее отношения с возлюбленным не привели к замужеству, и она отдала своего сына на воспитание в интернат, чувствуя, что ее предназначение на этой земле – посвятить себя чужим детям. Мария и ее сын впервые встретились, только когда Марио был уже молодым человеком. С тех пор до конца жизни они оставались вместе.

Когда весной 1900 г. Лига женщин Италии открыла в Риме ортофреническую школу, Монтессори согласилась стать ее директором. Ей дали «разбег» длиной всего в три месяца. Она впервые попробовала создать для детей с ограниченными возможностями специальную развивающую среду. Через три месяца комиссия из представителей министерства образования, членов Лиги и городского совета пожаловала с подведением итогов ее работы. Сначала было короткое выступление самой Марии Монтессори, затем учителя школы отвечали на вопросы, и, наконец, дети показали то, чему они научились за столь короткое время. Результаты были ошеломляющие. Школа и труд ее педагогов во главе с директором были справедливо оценены очень высоко.

Помимо педагогики и психологии Марию Монтессори привлекала антропология, главным образом, вопросы эволюционного развития человека, природные факторы, влияющие на умственное развитие

ребенка. В 1904 г. она получает кафедру антропологии в Римском университете и проводит различные антропологические исследования в педагогической области. На это время приходится формулировка основ ее собственной педагогики.

Она много работает с дидактическими материалами Сегена, совершенствует и дополняет их, пробует развивать свою собственную методику обучения детей письму и чтению. Ее заявление о первичности письма, а не чтения у дошкольников стало настоящей революцией. Монтессори начинает интересоваться методика работы со здоровыми детьми, и она решает продолжить учиться дальше. Теперь она изучает педагогику развития здорового ребенка.

6 января 1907 г. в Сан-Лоренцо открылся первый «Дом ребенка», работа в котором была построена по принципам Монтессори. Она стала руководительницей детского сада, оборудовав его таким образом, чтобы в нем было уютно и удобно детям разных возрастов. Она заказывает сенсомоторный материал и наблюдает, как ее дети с удовольствием и большой концентрацией занимаются. Она заметила, что в ходе этих занятий дети, пребывая в дружественной атмосфере, развивают позитивное социальное поведение, демонстрируя живой интерес к вещам вокруг.

С 1909 г. метод Монтессори активно внедряется в жизнь. Открываются курсы по педагогике Монтессори. К Марии приезжают педагоги из Лондона, Барселоны, Парижа. В те годы встретила с Марией Монтессори и русский педагог Юлия Фаусек, которая открыла в России первый Монтессори-сад.

Успехи в Сан-Лоренцо обсуждала вся итальянская пресса. Вокруг Марии Монтессори образовался круг молодых, интересующихся новой педагогикой учительниц.

Курс лекций, который в это время профессор Монтессори продолжала читать в Римском университете, в 1909 г. был опубликован отдельной книгой с названием «Антропологическая педагогика». А в следующем году молниеносно разошлась по миру другая книжка, вышедшая на английском языке. Она называлась «Метод Монтессори» и ее сразу же перевели на 20 языков мира. Через два года, в 1913 г., ее прочитали в России под названием «Дом ребенка. Метод научной педагогики». Но это не главный педагогический труд Марии Монтессори. О самом важном она написала гораздо позже, во второй половине жизни.

Идеи гуманистической педагогики завоевывали мир. Состоялось официальное признание новой педагогической системы в Италии, и на ее развитие были выделены большие средства.

В 1929 г. вместе со своим сыном Мария Монтессори организует Международную Монтессори-Ассоциацию (АМІ), которая действует и поныне. В этом же году был открыт специальный колледж с базовой школой, построенный по проекту Марии Монтессори лучшими архитекторами и инженерами Италии.

Монтессори-движение возникает и разворачивается во многих странах мира.

При открытии своего колледжа М. Монтессори сказала, что ее не интересует политика и что главным для нее является создание условий свободного развития и воспитания детей и научных наблюдений за ними.

Однако как бы ни пытались учителя уйти от политики, все же это не удавалось. Свободные Монтессори-школы были вскоре запрещены в Испании, их разгромили в фашистской Германии и самой Италии во времена национал-социализма, а в России Монтессори-детские сады и школы были закрыты в середине 20-х гг., подавленные политикой поголовного коллективизма. Учителей называли космополитами, поддавшимися западным влияниям.

Спасаясь от преследований, Мария Монтессори уезжает сначала в Испанию, затем в Голландию, а в 1936 г. по приглашению Теософского общества уезжает с чтением лекций в Индию, в Мадрас. Семь долгих лет прожила она в этой стране. За это время она обучила своей методике более тысячи учителей.

Душевные потрясения, горечь и страх за будущее вытеснили все научные постулаты, которым Мария Монтессори была верна в прежние годы. Наука перестала иметь для нее прежнее значение. Она предалась религиозным размышлениям. Спасала также близость с сыном, который стал ей верным другом и помощником.

Мария Монтессори вернулась в Европу сразу после войны в возрасте 76 лет. Но ее энергии можно было только удивляться. В начале 50-х гг. она написала свои главные психолого-антропологические труды. Она по-прежнему много выступала, и самые ответственные учебные курсы всегда вела сама.

Последние несколько лет Мария Монтессори вместе с сыном жила в Голландии – стране, которую она очень любила и которая

проявляла особый интерес к ее гуманистическим идеям. В 1950 г. Монтессори была присвоена почетная степень доктора, профессора Амстердамского университета. Ее труды выдвинули на международную Нобелевскую премию.

Мария Монтессори скончалась в Голландии в мае 1952 г. и была похоронена в местечке Нордвийк на маленьком католическом кладбище.

1.4.2. Система Марии Монтессори

Целевые ориентации

1. Всестороннее развитие.
2. Воспитание самостоятельности.
3. Соединение в сознании ребёнка предметного мира и мыслительной деятельности.

Концептуальные положения

1. Обучение должно проходить совершенно естественно в соответствии с развитием – ребёнок сам себя развивает.
2. Обращение ребёнка к учителю «Помоги мне это сделать самому» – девиз педагогики М. Монтессори.
3. Вся жизнь ребенка – от рождения до гражданской зрелости – есть развитие его независимости и самостоятельности.
4. Учет сензитивности и спонтанности развития.
5. Единство индивидуального и социального развития.
6. В разуме нет ничего такого, чего прежде не было в чувствах.
7. Сущность разума в упорядочении и сопоставлении.
8. Отказ от миссии обучать детей; вместо обучения предоставить им условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры.
9. Мышление ребенка должно проходить все необходимые стадии от предметно-действенного к наглядно-образному, и только после этого достигается абстрактный уровень.
10. Сознание ребенка является «впитывающим», поэтому приоритет дидактики – организовать окружающую среду для такого «впитывания».

1.4.3. Базовое содержание педагогики Марии Монтессори

Для того чтобы рассмотреть педагогические особенности и основные отличия школы Монтессори от традиционной школы, зафиксируем, что итальянский педагог выдвигает ряд базовых компонентов, без которых невозможно осуществление ее метода:

- специально подготовленная среда;
- стимульный материал, точно и однозначно ориентированный на психологические нужды ребенка в соответствии с его возрастом;
- предоставление свободы выбора и свободы творчества в рамках подготовленной среды и дидактических задач, заданных стимульным материалом;
- уважение учителя к личному пути и индивидуальным особенностям развития ученика;
- отсутствие классно-урочных фронтальных занятий и замена их короткими уроками – индивидуальными или в малых группах.

Без этих условий не существует свободы ребенка, как ее понимает М. Монтессори, а значит, не может существовать классов, работающих в рамках педагогики М. Монтессори. С этих позиций, видимо, и следует рассматривать отечественный опыт работы по системе М. Монтессори.

Охарактеризуем выделенные позиции.

Подготовленная среда. Важнейшим дидактическим аспектом системы М. Монтессори, несомненно, является подготовленная среда. На различных возрастных этапах она по-разному формируется и имеет различное назначение. Основу подготовленной среды составляет дидактический материал, частично определяющий содержание образования. По сути, это безопасная модель мира, содержащая в себе «серию мотивировок культурной деятельности». То есть ребенок получает стимул для развития и некоторый культурный образец.

Например, ребенок может складывать пирамиду из любых предметов, но ему предлагается розовая башня (набор розовых кубиков от одного кубического сантиметра до десяти). Этот материал специально устроен так, чтобы ребенок, складывая его, мог развивать глазомер, получал понятие большой – маленький и учился классифицировать. Этот простой пример верен и для более сложного материала. Но есть основания понимать подготовленную среду еще шире, относя к ней:

- общую философию среды;
- области (зоны) дидактического материала;
- технологии (общие методики).

Философия среды. Особенно важна индирективная подготовка к восприятию мировоззренческих идей, которая происходит через три категории, выстроенные уже в дошкольной подготовленной среде.

Во-первых, это *категория пространства*. Не только каждый дидактический материал, растение, животное в группе имеет определенное место, но и ребенок, раскатывая рабочий коврик и располагаясь на нем, приобретает свое личное пространство. Коврик становится его личным пространством на время работы, потому что здесь и сейчас именно он его выбрал. Без разрешения никто (особенно учитель) не может вторгаться в это пространство ребенка. Распространяя этот принцип на реальный мир, дети со временем понимают, что любой объект, любой субъект имеет свой ареал обитания, который нельзя нарушать без серьезных последствий.

Вторая важнейшая категория – это *время*. Свободная работа в школе Монтессори занимает только небольшую часть времени. Это дает ребенку возможность осознать ценность того временного отрезка, который он может продуктивно потратить на удовлетворение личного познавательного интереса. Это развивает в ребенке ощущение ограниченности времени его жизни на земле. Как следствие происходит осознание ограниченности своих возможностей, что стимулирует человека на сознательную жизнь, на познание и раскрытие своих способностей, на саморазвитие. Раскрывая свой творческий потенциал, ребенок неизбежно задумывается о цели и смысле своего пребывания на земле.

Следующая важная категория – это свобода выбора *«внешних стимулов, необходимых для развития»*. Она может быть осуществлена в рамках «свободной работы». Структурирование среды осуществляется по зонам. Сама категория пространства существует как некоторое упорядоченное единство, внутри которого производится разбивка, находящаяся во взаимосвязи с потребностями детей и человеческими тенденциями.

В соответствии с этой логикой Монтессори-материал разделен внутри классного помещения на зоны. На первом дошкольном этапе – это зоны материала практической жизни, сенсорного и математиче-

ского материала, зона, связанная с развитием языка. Через них реализуется упорядочение хаоса, которым ребенку представляется мир вокруг него, достигается как внешний, так и внутренний порядок, обеспечивается способность ребенка классифицировать. Соотнесение конкретных областей материалов с обслуживанием конкретных потребностей ребенка не носит однозначного характера, но, несомненно, могут быть выявлены реально существующие параллели.

Именно в рамках зоны *упражнений в практической жизни* ребенок учится быть независимым от взрослого и получает навыки обслуживания сначала себя, а потом и другого человека. Здесь же реализуются и первые социальные взаимодействия и общественные нормы. Дидактический материал этой зоны способствует раскрытию навыков и постановке человеческих тенденций, соответствующих потребностям в независимости и свободе выбора занятий. В ней же начинается упорядочение отношений с окружающими бытовыми предметами и другими детьми. Из этой зоны ребенок выходит, приобретя ориентиры в мире предметов и умения упорядочивать хаос.

Но по-настоящему упорядочение в виде классифицирования происходит во второй зоне – зоне *сенсорного развития*. В ней ребенок знакомится с закономерностями, существующими в окружающем мире, на практических макетах. Результатом работы с таким материалом Мария Монтессори считает упорядочение ощущений ребенка, которые не только являются единственной возможностью различать предметы, но и позволяют классифицировать их. Это, в свою очередь, «приносит с собой порядок, делает все вещи доступными пониманию. Отныне внешний мир перестает быть хаосом для ребенка: его ум начинает напоминать содержащиеся в порядке полки библиотеки или шкафы богатого музея; каждый предмет на своем месте, в своей группе». Такой насыщенный классифицированными деталями богатый музей поможет ребенку осознать общую картину мира путем ассоциаций через работу воображения.

Следующая зона – *математического материала* – позволяет ребенку реализовать такую человеческую тенденцию, как абстракция, а следовательно, дает возможность ребенку реализовать потребность в уверенности, развивая и совершенствуя его творческие возможности. Ребенок учится переводить свои конкретные ощущения в абстрактные обозначения и оперировать с ними. Это упрощенный механизм пере-

вода на первый взгляд разрозненных и конкретных деталей в общую картину. Так, ребенок встречается со счетом до десяти в трех конкретных видах: на привычных для него (из сенсорики) красно-синих штангах, на веретенах и на бусинках и учится заменять их одной абстракцией цифрами от 1 до 10. Происходит не только упорядочение, но и поиск общего в частном. В принципе так же строится целостная картина мира, хотя при этом начинают работать и более сложные психологические механизмы, такие как ассоциативное мышление и воображение.

Зона *развития речи* позволяет ребенку получить новую степень свободы, расширить возможности коммуникации, а следовательно, в конкретной деятельности реализовать потребность в вербальном общении и навыках социального поведения. С помощью материалов этой зоны ребенок учится писать и читать. Так же, как и в математической зоне, здесь реализуется такая тенденция, как абстракция. Ребенок соотносит произнесенное слово с написанием, заменяя конкретный предмет его символом, а букву со звуком. Таким образом, дети получают новый инструмент не только познания, но и творчества.

При наличии определенной преемственности подготовленная среда школы для детей 6 – 9 и 9 – 12 лет кардинально отличается от среды группы для трех – шестилетних. Заметим, что в дошкольной среде решается задача, связанная с формированием представления об упорядоченности окружающего ребенка мира. Здесь впервые дети получают понятие о целом через детали. На следующем школьном этапе ребенок получает представление о картине мира. И здесь изучение начинается с представления общей модели. На этом этапе «мир как целое не должен исследоваться через отдельное частное, а постигается ребенком посредством силы воображения».

Приводя данные характеристики *подготовленной среды*, где находятся стимулы для развития ребенка, которые он свободно выбирает и использует для освоения новых для себя понятий, подчеркнем, что исследования, в данной области параллельные педагогической системе М. Монтессори, начали вести в СССР еще с середины 80-х гг. В лексикон российской педагогики термин «развивающая предметная среда» был введен во второй половине 80-х гг.

1.4.4. Генезис педагогической системы М. Монтессори в отечественной педагогике XX века

Процесс применения педагогики Монтессори в российском образовании проходил на протяжении XX в. В четыре этапа.

От 1910 г. – до Октябрьской революции 1917 г. Его можно характеризовать как ознакомительно-апробационный. Начиная с 1910 г. в российских педагогических журналах появляются публикации в большей степени информационной направленности, где отечественных педагогов знакомили с деятельностью «Дома ребенка» и основными положениями педагогики Монтессори. Сразу подчеркнем заинтересованный и уважительный характер этих публикаций.

Более подробное знакомство произошло в 1913 г., когда в «Вестнике воспитания» была опубликована обстоятельная статья Е. Н. Янжул «Об одном итальянском детском саде». В этом же году появляется перевод книги М. Монтессори «Дом ребенка. Метод научной педагогики», благодаря чему система Монтессори стала изучаться отечественными педагогами. Книга сразу привлекла внимание своей оригинальностью и прикладной направленностью.

Осенью 1913 г. известный в то время физик-методист Лермантов привозит из Лондона и выставляет в Политехническом музее Санкт-Петербурга комплект стимульного материала, разработанного итальянским врачом и педагогом. Потом состоялись еще две выставки – в Петербургском университете и в Педагогическом музее «Соляной городок», которые вызвали значительный интерес отечественных педагогов.

Весной 1914 г. группа педагогов, заинтересовавшихся системой Монтессори, совершила при поддержке Министерства просвещения поездку в Рим, где в течение месяца они посещали международный курс для учителей Монтессори и знакомились со школами, работающими по этой системе.

Среди них была и подвижница педагогики Монтессори в России Юлия Ивановна Фаусек (1863 – 1943). После возвращения Ю. И. Фаусек приступает к работе, как она позднее писала, «с большей уверенностью в своих возможностях и еще большей уверенностью в системе». Уже в октябре 1914 г. благодаря ее стараниям в коммерческом училище М. А. Шидловской открывается первая в России группа, ра-

ботающая по системе Монтессори. А в 1915 г. появляется и книга Ю. И. Фаусек «Месяц в Риме в Домах Детей Монтессори», подробно характеризующая особенности педагогики Монтессори.

Постепенно детский сад, в котором работала Ю. И. Фаусек, становится своеобразным методическим центром для всех интересующихся новой педагогией. На базе сада в 1916 г. было создано «Общество свободного воспитания (метод Монтессори)». В 1916 г. на небольшую субсидию, полученную от Министерства просвещения, при этом Обществе удается организовать курсы для желающих ближе познакомиться с системой Монтессори. На эти курсы были приняты 25 слушательниц, уже имевших высшее образование. Благодаря благотворительным концертам был организован сбор пожертвований на постройку первого городского детского дома по системе Монтессори, но в связи с революционными событиями он так и не был построен.

Всего же в 1917 г. в различных городах России действовало около десяти образовательных учреждений, работающих по системе Марии Монтессори.

Октябрь 1917-го – конец 20-х гг. – это период изучения и применения Монтессори-педагогики. В послереволюционное время Ю. И. Фаусек получает серьезную поддержку от Наркомпроса РСФСР. Она продолжает работать в Петрограде в «Детском городке», где создала не только площадку для дошкольников, но и настоящую Монтессори-школу. В 1920 г. Ю. И. Фаусек становится доцентом, а потом профессором Педагогического института дошкольного образования (ПИДО). В октябре 1923 г. при институте открылся научный кружок по методу Монтессори, в котором было впервые предпринято изучение возможностей и путей использования метода в отечественных условиях. В первой половине 20-х гг. в СССР действовало около 15 садов Монтессори.

Наибольший интерес к педагогике Монтессори у руководителей советского образования приходится на середину 20-х гг. Для советской педагогики это было время экспериментов и пристального внимания к зарубежному опыту. В 1923 г. дошкольный отдел Наркомпроса РСФСР принимает постановление «О пересмотре основ работы в дошкольном учреждении». В центр внимания руководителей просвещения и педагогов-дошкольников выдвигается именно система М. Монтессори как наиболее современная и соответствующая требо-

ваниям действительности. Даже возникает стремление к переводу всех дошкольных учреждений СССР на систему Монтессори. На тот же период приходится заграничная командировка Ю. И. Фаусек. На выделенные ей Наркомпросом средства она посещает Германию, Голландию и Италию. Везде знакомится с деятельностью дошкольных учреждений и школ Монтессори. В Риме происходит её личная встреча с Марией Монтессори, для которой предварительно специально перевели книгу Ю. И. Фаусек «Метод Монтессори в России».

После возвращения в Россию Ю. И. Фаусек вызывают в Наркомпрос, где ей предлагают в течение шести месяцев разработать новый советский Монтессори-материал. Наряду с этим было принято решение о возможности работы в дошкольных учреждениях по указанной системе при условии, что воспитателями будут педагоги Монтессори члены ВКП (б).

Во всем этом отразился общий курс на политизацию советской системы образования, который начал рельефно проявляться во второй половине 20-х гг. В детских садах закрепляются соответствующие формы работы: проводятся отчетно-выборные собрания дошкольников, между группами организуется социалистическое соревнование, даже развивается движение «дошкольников-ударников». Организуется «смычка» между городскими и деревенскими детскими садами. Появляются идеологически выдержанные игры, например, «Крестьяне-колхозники и крестьяне-единоличники», традиционных кукол-барышень заменяют кукольными трактористами и пионерами, а все праздники получают «революционный оттенок».

В этих условиях в 1926 г. на заседании дошкольной подсекции Государственного ученого совета (НПС ГУС) было признано несоответствие системы М. Монтессори основным требованиям советского дошкольного образования (отсутствие коллективного воспитания, связи с жизнью, с общественно полезным трудом). В результате было принято решение закрыть в СССР все группы Монтессори. Только одной Ю. И. Фаусек удалось добиться разрешения продолжать работу ее старшей группы, где были дети восьми-девяти лет, до 1930 г. Воспитанники Ю. И. Фаусек успешно прошли по методу Монтессори программу первого класса. Затем группа была закрыта, а Монтессори-материалы использовались как игрушки.

1930 – 1980-е гг. Этот период можно охарактеризовать в основном как время критики системы Монтессори в советской педагогике,

и в то же время попыток использования ее подходов в основном без упоминания имени М. Монтессори.

В 30-е гг. подспудно еще продолжала свою деятельность Ю. И. Фаусек. Она создавала и совершенствовала дидактические материалы по развитию речи. В этом плане наиболее интересны ее работы «Грамматика у маленьких детей» и «Школьный Монтессори-материал». Еще больший интерес представляют заметки Ю. И. Фаусек, которые внешне не имеют прямого отношения к педагогике Монтессори. Эта работа была опубликована в 1940 г. и названа «Самостоятельные занятия учащихся I – IV классов школы».

Имени М. Монтессори нет в названии, да и в тексте оно встречается крайне редко по сравнению с другими работами Ю. И. Фаусек. Но в книге хорошо показано, *как может быть организована свободная работа детей даже при классно-урочной системе в условиях недостатка или отсутствия стимульного материала*. Главное, что Ю. И. Фаусек показала коренное отличие обычной «самостоятельной» работы, в ходе которой дети в группах продленного дня выполняли домашние задания, от истинно самостоятельной работы ребенка, внутренним стержнем которой становится его личный интерес и темперамент. Вот характерное положение из этой работы: «У каждого есть свои способности и склонности, которые у одних проявляются очень рано, у других позже и, наконец, у третьих под влиянием неблагоприятных условий воспитания и обучения могут и совсем не проявиться. Но, несмотря на различия в характерах и особенностях отдельных детей, всех их связывают одни общечеловеческие черты – это стремление к познанию мира, интерес к тому или иному роду деятельности (который, впрочем, не определяет их деятельности в будущем)». В целом можно констатировать, что в работах Ю. И. Фаусек 1930-х гг. сделана успешная попытка адаптации основных идей педагогики Монтессори к советской школе.

В советской педагогике этого периода имя М. Монтессори упоминалось в учебниках по истории дошкольной педагогики, но вкратце как специалиста по «сенсорному развитию» и сопровождалось обязательной критикой ее «буржуазных взглядов». Показательно, что после смерти в 1952 г. всемирно известного педагога журнал «Дошкольное воспитание» опубликовал статью с характерным для того времени заглавием: «Монтессори на службе американско-английского империализма».

Обращение к наследию М. Монтессори в советской педагогике вновь начинает происходить в 1980-е гг. Так, идею развития мелкой моторики через штриховку в своей практике использовала педагог-новатор Е. П. Потапова. В книге «Уроки творчества», вышедшей в 1989 г., она ссылается на наследие М. Монтессори.

В 1990 г. выходят две работы, авторы которых обращаются к наследию М. Монтессори. Правда, в книге Б. П. Никитина «Ступеньки творчества» в основном содержится ссылка на конкретный Монтессори-материал, который автор трактовал в рамках собственной концепции как развивающую игру. Но в работе Л. А. Венгера «Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет» уже открыто признается несомненность заслуг и приоритетов М. Монтессори в разработке основ сенсорного развития дошкольников.

1990-е гг. Время возвращения педагогики Монтессори в российское образовательное пространство.

Содержание, формы и методы организации Монтессори-школ в России

В настоящее время в России действует по различным данным от семисот до двух тысяч дошкольных групп и около двадцати школьных классов, заявивших о своей работе по методу Монтессори. Какие же проблемы возникают в их деятельности?

Наиболее сложным является культурное взаимодействие. Оно предполагает не только изменение ценностей, но и корректировку смыслов образования. Подчеркнем, что смена ценностей и смыслов носит различный характер в педагогической науке, в родительском и профессиональном сообществах. Процесс смены ценностей является не только достаточно болезненным, но и медленным.

В родительском сообществе он начался раньше и был связан с недовольством официальной системой образования и воспитания. Сначала это было простое описание опыта воспитания в многодетной семье Никитиных, где актуализировались такие семейные ценности, как здоровье и раннее развитие детей. Уже в 1985 г. Никитины с гордостью писали о том, что их дети оканчивали школу в возрасте от 12,5 до 14,5 лет. В основе их опыта явственно прослеживалась идея природосообразного развития. После опубликования в 1981 г. первой книги Никитиных интерес к их опыту прежде всего со стороны родителей все более возрастал.

Но восприятие новых ценностей в образовании произошло значительно позже: сначала в профессиональном сообществе («Педагогика сотрудничества»), а потом и в научно-педагогическом сообществе. В начале 90-х гг. в отечественной педагогической аксиологии ребенок был определен как «самоценность высшего порядка». Развивая этот тезис, Г. Б. Корнетов предлагает руководствоваться цивилизационным подходом, согласно которому «личность самореализуется, с максимально возможной полнотой воплощает свою самость в перманентно меняющемся социуме, динамичном цивилизационном процессе».

Таким образом, можно сделать вывод, что постепенно в 90-е гг. создаются условия для сближения ценностных ориентиров отечественной и инокультурной гуманистической педагогики, в том числе и педагогической системы М. Монтессори.

Выделим некоторые общие ценностные ориентиры. К ним можно отнести признание:

- права каждого ребенка быть субъектом обучения, способным противостоять авторитарной позиции учителя;
- значительной роли в образовании личностного компонента, содержание которого создается индивидуально каждым человеком;
- важности опоры на базовые основы (современное состояние науки и культуры), а не на идеологизированные схемы, что предоставляет ребенку возможности для свободного открытия мира;
- необходимости осуществлять в образовательном процессе гармоничное сочетание обучения и воспитания, прежде всего в плане нравственности, тем самым готовя ребенка к взаимопомощи и сотрудничеству с другими людьми.

Эти базовые гуманистические ценности в известной мере присущи современной российской системе образования, что создает предпосылки для аксиологической адаптации педагогической системы М. Монтессори. Но возникает вопрос о создании психологического и методико-дидактического механизма реализации этих ценностей в реальном образовательном пространстве России.

В данной связи подчеркнем, что *наиболее действенно интеграционные процессы прошли в педагогической психологии*. Для этого были объективные предпосылки как в самом методе М. Монтессори, который она правомерно называла «методом научной педагогики», так и

в направленности исследований отечественных ученых, прежде всего психологов.

Во многом это обусловлено тем, что психологическая основа системы М. Монтессори является наиболее проработанной и базируется на ряде положений, частично или полностью признанных современной отечественной психологией, но так и не нашедших применения вне метода Монтессори.

Так, дошкольное развитие ребенка, по мнению М. Монтессори, опирается на *сензитивные периоды*, которые имеют определенные возрастные границы и ряд особенностей, делающих их универсальными для детей дошкольного возраста любых рас и национальностей, то есть вне геополитических и культурных различий.

В современной психологической концепции формирования личности ребенка значительное место занимает *«процесс нормализации»*. Его организация вне средовой педагогики М. Монтессори затруднена и сводится к специальным процедурам психокоррекционного характера. Подход, разработанный М. Монтессори, базируется на социально-позитивистской теории девиантности, которая указывает на то, что отклонения в поведении вызваны попыткой адаптации к социальным воздействиям, противоречащим потребностям естественного развития ребенка. По сути, термин М. Монтессори «нормализация» соответствует по смыслу термину «сублимация», введенному З. Фрейдом. Однако предполагает косвенную организацию переноса спонтанной энергии ребенка на максимально полезную, естественную деятельность и сопровождается получением детьми эмоций, содержательно близких к исходным. Нормализация, как показывает в том числе практика педагогов России, работающих по методике Монтессори, позволяет исправить ряд ошибок родительского воспитания, выражающихся в поведенческих отклонениях.

Следующей важной психологической категорией, которая имеет универсальный характер и используется в деятельности Монтессори-педагогов, можно назвать так называемые *человеческие (гуманистические) тенденции*. Их психологическое содержание близко к универсальным проблемам адаптации, которым соответствуют базисные психологические потребности. Эти выделенные М. Монтессори тенденции выступают ключевыми для удовлетворения определяющих человеческих потребностей и соответствующих им всеобщих проблем адаптации.

Представленные основания позволяют утверждать, что педагогика М. Монтессори не только восприняла подходы гуманистической психологии и декларацию о том, что у ребенка есть такие же права, как и у взрослого, но и в практической деятельности учитывает психологические особенности, на которых базируется развитие ребенка.

Универсальный характер этих закономерностей и возможность их учета в конкретной педагогической практике обуславливает адаптационные возможности педагогической системы Монтессори в различных социокультурных условиях. Такая адаптация получает новые возможности с признанием в отечественной педагогике приоритетности гуманистических ценностей и необходимости перехода от субъектно-объектных отношений взрослого (воспитателя) с ребенком к субъектно-субъектным.

Проблемы реализации педагогики М. Монтессори в российском образовательном пространстве

Для практического применения идей и технологий, реализации предложенных в педагогике М. Монтессори ценностей должны были сложиться определенные условия. Как уже отмечалось, первыми, кто в 1980-е гг. открыто упомянул дидактические материалы М. Монтессори и признал их полезность, стала семья Никитиных, которая внесла некоторые дидактические материалы Монтессори в свой набор развивающих игр. Тем не менее, Никитины признавали, что то, что у них «сложилось, назвать системой еще нельзя». Но Б. и Е. Никитины сформулировали три тезиса, в которых, как они считали, был залог их успеха:

1. Легкая одежда и спортивная обстановка в доме.
2. Свобода творчества детей в занятиях.
3. Участие родителей в жизни детей.

Эти три тезиса могут быть интерпретированы как попытка создания своеобразной подготовленной среды, обеспечение относительной свободы выбора занятия для ребенка и заинтересованное участие педагога в деятельности ребенка. Все эти элементы присущи и для педагогики М. Монтессори.

Крайне важным для адаптации системы М. Монтессори в России стало ее технологическое многообразие и возможность его использования *в частных методиках*. Примером такого использования

является разработанная в 1980-е гг. Е. Н. Потаповой методика оптимизации обучения 6 – 7 летних детей письму. В нее органично был включен ряд упражнений, предлагаемых М. Монтессори (для детей 4 – 5 лет).

Другая технология, характерная для системы М. Монтессори, которая пока не нашла должного применения в российской педагогической практике, – это *организация индивидуальных занятий в дошкольном звене и в малых группах в школе*. Само занятие представляет собой ознакомление ребенка с новым для него понятием в ходе короткого (3 – 5 мин) урока. Такая организация занятий является альтернативой классно-урочной системе и при этом позволяет максимально реализовать в учебной практике идею Л. С. Выготского о введении ребенка в зону ближайшего развития. Эта технология пока оценивается как слишком сложная и предполагает установление определенного порядка и доверительных отношений в классе между учителем и учениками. Здесь характерным для отечественных школьных Монтессори-классов недостатком является потеря свободной работы как принципа организации учебного процесса или совмещение ее с классно-урочными формами.

Также необходимо остановиться на *содержании образования* в методе М. Монтессори. В дошкольном звене оно рамочно определяется дидактическим материалом, работая с которым в индивидуальном темпе ребенок удовлетворяет свои естественные потребности в развитии и получает ряд необходимых конкретных навыков. В основе учебного процесса лежит научная классификация, которая дает ребенку возможность, пользуясь открытыми им закономерностями, расширять содержание собственного образования. Дидактический материал, по выражению Монтессори, является «ключом к познанию» и знакомит ребенка в ходе его практической деятельности и манипуляций с материалом, с закономерностями, которые могут быть применены детьми при изучении мира вне подготовленной среды.

В начальной школе действует тот же принцип, хотя изменяется круг дидактического материала и принципы его воздействия на ребенка. Здесь, по идее М. Монтессори, ведущее значение имеет воображение детей и их способность к абстрактному мышлению. Но и в школе содержание образования имеет как базовый компонент, так и индивидуально-творческий. Подобное содержание образования и применяе-

мые для его освоения технологии ориентированы на антропоцентрированную модель, которая пока недостаточно развивается в отечественном образовании.

Реализация такой модели в массовой российской школе ограничена из-за неподготовленности педагогов, перегруженности существующего базового учебного плана и отсутствия стандартов нового поколения, ориентированных на достижения обучающихся, а не на усвоение ими предметного содержания.

Системное взаимодействие оказалось самым сложным, так как предполагает изменения в управлении и финансировании образования. Главная проблема здесь в том, что принципы управления и финансирования образования не имеют в России стабильного характера и логики развития. Так, в ходе совместной работы Министерств образования РФ и Нидерландов по программе «Метрополис» был создан ряд структур, которые должны были поддержать развитие педагогики Монтессори в России. Тем не менее, к окончанию этого сотрудничества его итоги не были формализованы в виде программ дошкольного и школьного воспитания и программ подготовки кадров для обеспечения учебного процесса.

В результате для управления образованием педагогика Монтессори показалась слишком дорогостоящей инновационной инициативой. Единственными реальными потребителями этой образовательной услуги после окончания межгосударственной программы стали родители. В условиях дефицита финансирования образования, группы Монтессори в муниципальных образовательных учреждениях рассматривались либо как экспериментальные площадки, либо как дополнительные образовательные услуги. К концу 90-х гг. значительная часть таких групп по организационно-управленческим соображениям стали негосударственными учреждениями, пребывание своих детей в которых могут позволить себе только обеспеченные родители.

Таким образом, воспитание в рамках педагогической системы М. Монтессори в России стало доступно только среднему классу. Это, несомненно, ограничивает распространение системы в России, приводит к упрощениям и искажениям, вызванным материальными проблемами у организаторов подобных групп в муниципальных образовательных учреждениях. Главными препятствиями становятся дороговизна дидактического материала, неподготовленность кадров, слож-

ности с лицензированием и аккредитацией подобных учреждений. И то, что пока они выдерживают конкуренцию с другими системами и программами, говорит о востребованности идей, подходов и технологий, предложенных М. Монтессори, прежде всего, в родительской среде.

Такая социальная востребованность педагогической системы Монтессори в нашей стране еще недооценена. Это пока не столько педагогическая, сколько культурологическая проблема, связанная с тем, что в России на сегодняшний момент не сложилось прозрачного и понятного механизма учета пожеланий общества при формировании заказа на образование. Все это мешает реализации ряда необходимых структурных изменений, таких как допуск родителей к управлению образовательными учреждениями, замена функций контроля со стороны органов управления функциями поддержки развития и координации, установления понятных и прозрачных правил финансирования образовательных программ, создания условий для деятельности негосударственного сектора образования.

Очевидно, что перечисленные проблемы в процессе интеграции не могли не сказаться на развитии педагогики Монтессори в России. Как уже отмечалось, в наибольшей степени она развивается в дошкольном образовании, хотя существует и несколько групп в начальной школе.

На основе проанализированного материала о проблемах адаптации системы М. Монтессори в российском образовательном пространстве можно сделать ряд выводов более широкого характера. Изменение политических установок и социокультурного контекста приводит к резкому изменению отношения к той или иной педагогической практике и попыткам переориентировать ее под новые политические задачи. В этой ситуации ее педагогическая значимость оценивается с точки зрения обслуживания этих политических задач. Пересмотру может быть подвергнута даже дидактическая составляющая и методики обучения. Чаще всего это приводит к возникновению несовместимости политических установок и педагогической практики и отказу со стороны государства поддерживать эту практику. Следовательно, такая практика может существовать, если есть независимые общественные силы, готовые ее поддерживать и финансировать.

Идеологическое принятие новой для общества педагогической практики еще не означает возможности ее реализации и успешного

развития. Необходимо возникновение субъектов, заинтересованных в реализации и развитии новой педагогической практики. Они должны не только организовать саму новую педагогическую практику, но и создать благоприятное для нее общественное мнение. Такие субъекты берут на себя разъяснение обществу конкретных преимуществ и возможных рисков, связанных с введением этой практики в педагогическое пространство конкретной страны, и добиваются поддержки этой практики влиятельными группами и силами.

Помимо неприятия новой педагогической практики обществом и определяющими его жизнь элитными группами, существует серьезная опасность разной, а иногда взаимоисключающей интерпретации новой педагогической практики не только ее противниками, но и ее сторонниками. Такое различие интерпретаций может привести как к созданию авторских концепций, так и к возникновению недоверия в обществе к новой педагогической практике.

Важным для реализации новой педагогической практики можно назвать точное освоение наработанной этой практикой методической и дидактической баз. Только на ней могут строиться попытки соотнесения этой педагогической практики с традиционными практиками, действующими в стране, и адаптация этой практики к существовавшей до нее педагогической среде.

Таким образом, необходимо констатировать, что соотнесение западных педагогических систем и технологий с российским образовательным пространством будет проходить тем успешнее, чем глубже и многограннее будет идти процесс интеграции России в европейское сообщество. Если же такая интеграция будет приостановлена или будет только имитироваться, то процессы поиска соответствия могут быть приостановлены.

Модель отечественной начальной школы, реализующей концепцию космического воспитания

В результате проведенного исследования установлено, что особенностью российского варианта Монтессори-школы является нарушение возрастной периодизации, предложенной М. Монтессори. Это приводит к усложнению космического воспитания, не предусмотренному исходной концепцией. На практике не удастся разделить дошкольный (подготовительный) и школьный (собственно космического

воспитания) периоды, которые отличаются по принципам построения, а главное по содержанию подготовленной среды.

Российский Монтессори-учитель вынужден работать в ситуации выстраивания переходного варианта среды. В этой связи кажется вполне оправданным выделение детей 6 – 7 лет в отдельные группы. С другой стороны, это ведет к потере такого важного элемента космического воспитания, как разновозрастность, сужает диапазон отношений детей к явлениям, с которыми они знакомятся. Это также ограничивает возможности выстраивания некоторой иерархии целей и задач, которые в «нормальной» группе (6 – 12-летних или 6 – 9-летних) детей они могли бы получить, что снижает эффективность космического воспитания.

Необходимо отметить, что дидактические материалы подготовленной среды в начальной школе, в отличие от дошкольных учреждений, в большинстве своем делаются руками учителя.

Анализ работы дошкольных учреждений позволил установить, что там происходит накапливание и первоначальная систематизация фактов, касающихся состояний и изменений, происходящих в живой природе. Учитель определяет только общую тематику и за два-три дня до начала работы в рамках рассматриваемой темы предлагает детям принести из дома все, что, как считают дети, имеет отношение к теме. Эти *объекты и некоторый подготовленный учителем материал становятся базовым содержанием образования по данной теме*. Задачей таких уроков является опосредованная подготовка ребенка к перенесению умения классифицировать обычные дидактические материалы на предметы ближайшего окружения. Цель подобного урока – дать ребенку возможность увидеть многообразие проявлений и взаимосвязей того или иного природного объекта или процесса.

Вторым апробированным элементом стали *маленькие энциклопедии*. Прямая цель этого материала в дошкольной среде – обучение чтению, но он также косвенно готовит ребенка к целостному восприятию объектов и пониманию важности частей, из которых он состоит. В школьном звене маленькие энциклопедии помогают выйти на сложную классификацию животных и растений, которая становится базовым содержанием образования для блока «Биология».

Маленькие энциклопедии представляют собой набор карточек с текстом, показывающим части целого явления и элементов животного

и растительного мира. Серию завершает целостный объект. Может быть составлена маленькая энциклопедия о дереве или о рыбе. В дошкольном звене они могут не выполнять непосредственной функции рамочного представления о мире животных и растений.

Как показывает анализ практики в российских начальных Монтессори-школах, изменение подготовленной среды от дошкольной к школьной происходит постепенно. Можно говорить о формировании переходной среды. В ней еще присутствуют значительные элементы дошкольной среды, но постепенно вводится школьный дидактический материал и физические и химические эксперименты, необходимые для иллюстрирования больших историй. Для школьной среды особенно важно, чтобы дидактический материал, к которому большинство детей потеряли интерес, убирался, и перед глазами детей появлялся тот материал, который в настоящее время предложен учителем для изучения и коротких комментариев. Его можно назвать малыми историями. Этот дидактический материал в рамках космического воспитания представляет собой сжатую, но красочную и наглядную схему большой темы.

Структура содержания образования. Содержание космического воспитания состоит из ряда компонентов:

- межпредметное содержание;
- предметное содержание образования;
- содержание образовательного продукта ученика.

1. Межпредметное содержание. Это ряд фундаментальных лекций, дающих представление о взаимосвязи всех объектов Вселенной. Важной задачей космического воспитания является приоритет творческого раскрытия детей и их самореализация перед усвоением некоторого объема знаний, умений, навыков. Получение знаний, умений и навыков в большой степени происходит в процессе решения учеником конкретной, заинтересовавшей его задачи. В этой связи важным становится не только чему учить, но и как это делать. Существуют разные формы организации урока в процессе космического воспитания, но несомненный приоритет отдается свободной работе. Конкретные социально-культурные условия и педагогические традиции различных стран могут приводить к различиям в продолжительности этого элемента. Сторонники того, чтобы полностью перейти к свободной работе, справедливо отмечают, что замена ее части обычными уроками ве-

дет к нарушению концентрации и часто не позволяет ребенку завершить начатую работу.

Тем не менее, как показали исследования, даже в рамках свободной работы могут использоваться различные структуры занятий, строящихся на базе фундаментальных лекций:

а) материал темы рассматривается в логической взаимосвязи как единый блок, который затем в различных формах (в виде экспериментов и обращения к наглядным пособиям) в виде коротких презентаций возвращает ученика к наиболее значимым, узловым вопросам темы. Рассказ любой большой истории может служить примером такого урока. Наиболее ярким примером является первая большая история о происхождении Вселенной и Земли. Она сопровождается экспериментами, которые дети после прослушивания истории и презентации опытов могут воспроизвести в любой последовательности. На данном уроке опыты выполняют, с одной стороны, роль стимулов для дальнейшего познания, с другой – связывают абстрактный для ребенка рассказ с реальными объектами, которые можно потрогать руками и сделать самостоятельно. Во время этих занятий ребенку представляется общая картина мира во всех существующих в ней взаимосвязях, косвенно ему представляется план творения и та упорядоченность, которая существует в нем;

б) тема изучается исходя из заинтересовавших учеников деталей. Учащийся индивидуально или в созданной им группе работает над понравившимся ему «проектом», цели и задачи которого он сформулировал сам или с помощью учителя. Так, на линии истории развития человека (длинная полоса бумаги, выполненная в координатах времени; ключевые события в жизни человечества) ребенок может выбрать для изучения, например, историю создания и совершенствования осветительных приборов – от примитивного факела до современных прожекторов. Учитель не ограничивает время работы и глубину проработки избранной темы, что позволяет развить творческий потенциал ребенка и полностью проявиться ему как космическому субъекту;

в) тема только формулируется в самом общем виде, после чего учащиеся начинают сбор предметов и наглядных пособий, имеющих, по их мнению, отношение к заявленной теме. Эта форма применяется, как правило, в дошкольном звене и позволяет ребенку проявить навы-

ки классифицирования. Обычно тема называется учителем или выбирается детьми в процессе беседы. Разновозрастная группа позволяет раскрывать любую тему на всех возрастных уровнях. Например, по теме «Рыба» младшие дети могут принести только открытки и рисунки рыб, более старшие то, что относится к ловле рыбы или ее переработке и т.д. Здесь главной задачей в плане космического воспитания становится показ ребенку взаимосвязей и взаимоотношений всего, что удалось собрать по теме. У детей пока не создается целостной картины, но появляется представление о том, что даже самые, на первый взгляд, не связанные предметы могут быть классифицированы и иметь внутреннюю связь.

Как показывает опыт, все эти структуры могут быть использованы и являются взаимодополняемыми. Каждая из данных форм работы имеет свою функцию, важную для космического воспитания. Так, занятия, построенные по варианту а), призваны разбудить воображение ребенка, предоставить его фантазии поле для творческой деятельности, по варианту б) – предполагают, что ребенок выбрал зону особого интереса и готов к самостоятельной работе. Структуры занятий а) и б) наиболее отвечают задачам космического воспитания, вариант в) является по сути дополнительным. Использование конкретной модели зависит возрастной группы (классы 1 – 4-й или 2 – 3-й), конкретного состояния и продвинутости группы, времени готовности учеников к выбору направления собственной работы, времени учебного года (начало или середина). Конечно, для первого знакомства (презентации) с новой темой в начальной школе используется модель а), в дошкольном звене – модель в).

Космическое воспитание предполагает отслеживание внутренней динамики изменений субъектов образования, которыми являются как учитель, так и ученик. Фиксация продвижений ученика проводится учителем с помощью индивидуального дневника наблюдений. Там отражаются такие важнейшие образовательные процедуры, как целеполагание, планирование, освоение креативных, когнитивных и организационных способов деятельности ученика. Это дает возможность учителю точно почувствовать, когда ребенку необходима внешняя помощь, и, если ребенок по каким-то внутренним причинам ее не затребовал, осторожно ее предложить. Для ребенка это может стать еще одним примером навыков социального поведения, подчеркнув взаи-

мосвязь и взаимозависимость людей, столь важного элемента космического воспитания.

2. Предметное содержание образования – автодидактический материал по математике, родному языку, представленная на карточках номенклатура растений и животных (по содержанию предметного курса биологии и зоологии), а также специальный материал, иллюстрирующий анатомию, физиологию и социальные функции человека.

Учебные занятия проводятся по определенной теме и преимущественно одного типа: либо как серия экспериментов, либо как практикум по решению задач (математических). Ученики погружаются в определенный вид деятельности, выбирая доступную для них степень сложности. Этот тип свободной работы в дошкольном звене может касаться любой группы материалов, а в школьном – прежде всего математического и языкового, когда с конкретного уровня дидактического материала происходит переход к абстрактным заданиям на карточках. Таким образом, осуществляется развитие самостоятельности учащегося (за счет наличия контроля ошибок) и его умения правильно оценивать свои силы и результаты своей работы. Сохраняется индивидуальный характер деятельности ребенка и не угнетается его субъектность, что в перспективе поможет адекватно определить личностную космическую задачу.

Как показывает практика, кроме уже приведенных требований к дидактическому материалу, в рамках концепции космического воспитания есть еще ряд неучтенных ранее параметров. Пособия, используемые при космическом воспитании, должны:

- предоставлять возможность построить учебный процесс от общего к частному, так как детали разрушают целостную картину и не позволяют разбудить воображение ребенка, что является задачей космического воспитания;

- касаться глобальных объектов и представлять (по-возможности) несколько вариантов их модели (так, при объяснении ребенку категории времени существуют три основных пособия, с помощью которых вводится это представление), чтобы обеспечить ребенку понимание самых абстрактных явлений, так как интерес и желание творческого освоения могут возникнуть только к понятному объекту;

- быть наглядными и конкретными;

- являться стимулом для детализации и последующего исследования (принцип ключа).

Например, линия времени дает ребенку наглядное представление о периоде существования Земли и человека, но на ней может быть выделено время жизни динозавров, которое и исследуется кем-то из детей. Таким образом, ребенок делает самостоятельный выбор, осуществляя свою космическую субъектность, и идет по пути определения своей космической задачи. Этот принцип помогает ученику создать собственный образовательный продукт как результат самостоятельной исследовательской деятельности.

3. Содержание образовательного продукта ученика. Это содержание формируется под воздействием детального и углубленного рассмотрения в соответствии с интересами конкретного ребенка, отдельных категорий представленного первыми двумя элементами комплекса. При этом за ребенком остается право расширения и углубления предмета изучения. Неограничены формы освоения и представления образовательного продукта.

Это дает возможность ребенку полностью раскрыть и реализовать собственную космическую субъектность и сделать необходимые шаги к определению космической задачи.

В основе этой структуры образования также лежат два отличительных принципа:

- разноуровневое восприятие одного и того же элемента за счет разновозрастной группы;
- взаимодействие индивидуального и культурно-исторического компонентов содержания образования.

Одной из особенностей космического воспитания в системе Монтессори является разновозрастность группы детей, что предполагает повторение на различных возрастных этапах некоторых элементов содержания образования. В зависимости от возраста ребенок может обратиться к детализации и исследованию разных аспектов комплекса стимулов, предложенных учителем в подготовленной среде. Это приводит к тому, что по одному и тому же вопросу может быть получен разный по степени исследования и проработки образовательный продукт. Его сопоставление и сравнение показывают ученикам взаимосвязь существующего в мире разнообразия, многовариантность решений одной и той же космической задачи и позволяют опосредованно решить вопрос бесконфликтного взаимодействия и сотрудничества для решения общечеловеческих задач, что можно считать важ-

ным критерием нравственной зрелости индивида в концепции космического воспитания. Таким образом, содержание образования в рамках космического воспитания позволяет ребенку установить как минимум два уровня взаимодействия между личным образовательным продуктом и культурно-историческим аналогом:

- ученик подводится и стимулируется к переоткрытию некоторого культурно-исторического продукта;
- ученик в собственной исследовательской деятельности создает культурно-значимую и неизвестную до этого продукцию.

Ребенок получает опыт субъективного (с продуктом, значимым только для него) и объективного (с продуктом, имеющим общественную значимость) творчества. Этот опыт считается одним из результатов реализации концепции космического воспитания, позволяющей ученику независимо и уверенно реализовать свои потребности.

Взаимодействие индивидуального (творческого) и культурно-исторического (рамочного) компонентов содержания образования. Структура содержания образования предполагает достраивание культурно-исторической рамки и создание ребенком самостоятельного образовательного продукта. Так как круг исследования ученика может опираться не только на общеизвестные факты и культурно-исторические аналоги, но и на наблюдения, собственные выводы, то возникает закономерный вопрос о соотношении личного образовательного продукта с культурно-историческим аналогом. В рамках космического воспитания ребенок получает возможность сверять свое субъективное творчество с объективными критериями и постепенно выстраивать личностную траекторию от открытий «для себя» к общественно-значимым результатам своей творческой деятельности, а также к осмыслению необходимости ответственного преобразования окружающей действительности, что и является целью космического воспитания.

Рефлексия в обучении. Под рефлексией можно понимать «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний», связанный с его образовательной деятельностью и выраженной как в чувственной, так и в мыследеятельностной форме.

Трудно переоценить значение рефлексии в космическом воспитании, но спорным остается вопрос о том, необходимо ли учить этому или рефлексия является психологическим саморазвивающимся каче-

ством личности, как считала М. Монтессори. Организация рефлексии в процессе космического воспитания позволяет не только подвести некоторые итоги деятельности, но и уточнить новые образовательные цели, а в идеале выстроить своеобразную индивидуальную образовательную траекторию.

В педагогике Монтессори за ребенком признается своеобразное право на обдумывание своих действий. В частности, для этого в группах предусмотрен уголок отдыха, где ребенок может не только почитать книгу, но и просто посидеть или полежать в течение дня и подумать о чем-то для себя важном. Опытный учитель в состоянии отделить это состояние от апатии или усталости и в это время не побуждать ребенка к активности.

В ряде школ, перенявших элементы метода М. Монтессори, рефлексия, так же как целеполагание, проводится с младшими школьниками на линии, пока она не носит упорядоченный и продуманный характер. Вторая (по времени) линия служит не только для анализа проделанной работы, проводимой только отдельными детьми и по их желанию, но и для обсуждения докладов и рефератов, подготовленных детьми.

Трудно оценить значимость не самой рефлексии (она несомненна), а организации групповой рефлексии. Такая организация, если рассматривать ее в критериях космического воспитания, нарушает свободу выбора ребенка в двух аспектах. С одной стороны, лишая его права использовать это время для свободной работы, а с другой – делая обязательным вербальное выражение своих внутренних переживаний. Сама же рефлексия способна помочь возникновению такой важной составляющей космического воспитания, как ответственность ребенка за свои действия, и точнее определить их внутреннюю или внешнюю мотивацию.

В мире накоплен обширный и разнообразный опыт культурной адаптации педагогики М. Монтессори в различных социокультурных условиях и педагогических средах. Определенный опыт адаптации педагогики М. Монтессори к отечественной образовательной системе существует и в нашей стране. Главное противоречие состоит в том, что в педагогике М. Монтессори принято ориентироваться на общие закономерности развития психики ребенка, стимулируя это развитие через дидактический материал, а не на поурочные планы и програм-

мы, принятые в отечественной системе образования. Проведенные сравнительные исследования свидетельствуют, что дети, прошедшие через группы М. Монтессори, показывают превышение развития по всем исследуемым показателям, а это доказывает эффективность метода Монтессори.

Как показывает мировой опыт, трансформация базовых основ педагогики М. Монтессори может привести к стиранию ее положительных отличий и особенностей, что сделает ее развитие в отечественной образовательной практике бессмысленным. Сохранение уникальных методик работы с детьми и гуманистические принципы, на которых построена педагогика М. Монтессори, являются той ценностью, которая может быть воспринята отечественной педагогикой и сохранена в виде отдельного альтернативного сектора образования.

Реализованная на Западе модель развития педагогики М. Монтессори может быть дополнена элементами, находящимися в логике концепции и не разрушающими ее целостности как в плане понимания психологии развития ребенка, так и в плане дидактического и методического обеспечения образовательного процесса.

В настоящее время отсутствие комплексного подхода и понимания целей и задач космического воспитания лишает «реально работающие» школы возможности осмысленно адаптировать концепцию космического воспитания в свою практику. Это приводит к фрагментарному использованию методик и технологий, что, в свою очередь, снижает результативность обучения и приводит к закрытию таких классов в начальной школе.

Концепция космического воспитания, используемая как основа педагогической концепции М. Монтессори в начальной школе, считается достаточно сложной как в плане мировоззренческом, так и в плане используемых методик. Её резкое отличие от традиционных методик преподавания представляет сложность даже для педагогов, работающих в рамках системы Монтессори в дошкольном образовании. Для развития начальной школы М. Монтессори необходима организация систематического обучения педагогов начальной школы и обеспечение научно-методической поддержки экспериментальной работы в школах, открывших начальные классы Монтессори.

Вопросы и задания

1. Основные этапы жизненного пути М. Монтессори.
2. Назовите основные отличия школы Монтессори от традиционной.
3. Охарактеризуйте каждый этап применения педагогики М. Монтессори в российском образовании. Остановитесь подробнее на деятельности подвижницы Монтессори-педагогики в России Ю. И. Фаусек.
4. Какие базовые гуманистические ценности создают предпосылки для аксиологической адаптации педагогической системы М. Монтессори?
5. Почему М. Монтессори называет дидактический материал «ключом к познанию»?
6. Раскройте содержание базового термина Монтессори-педагогики «подготовленная среда».
7. Выделите причины, создающие проблемы на пути реализации педагогики М. Монтессори в российском образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Лешли, Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы / Д. Лешли : пер. с англ. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Монтессори в России: Новый взгляд // Сборник научно-практических статей / под ред. К. Е. Сумнительного. Вып. 1. – М. : МЦМ, 1998. – 124 с.
3. Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманит. вузов / под ред. Е. Ю. Рогачевой. – Владимир : ВГПУ, 2010. – 404 с. – ISBN 978-5-87846-712-4.
4. Фаусек, Ю. И. О применении метода М. Монтессори с 1913 по 1930 год / сост. Н. Б. Петрова. – Череповец : ЧГУ, 2001. – 48 с.
5. Хилтунен, Е. Практическая Монтессори-педагогика : кн. для педагогов и родителей / Е. Хилтунен. – М. : ЮНИОН-паблик : АЛЬТА-ПРИНТ, 2005. – 336 с. – ISBN 5-9862802-4-5.

Часть 2. ШКОЛА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ (СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА)

*Если хочешь успеха на 10 лет – сажай деревья.
Если хочешь успеха на 100 лет – образовывай народ*

2.1. ЯПОНИЯ

2.1.1. Становление и развитие государственной системы образования в Японии

Организованное образование и воспитание молодого поколения в Японии стало возможным с появлением иероглифов в V – VI вв. В середине VII столетия в условиях формирования единого государства были обозначены четкие нравственные максимы, должны определять воспитание всех японцев, начиная с детского возраста. Они нашли отражение в «Законоположениях 17 статей», написанных принцем Сетоку Тайси. Нормы этого закона составляют основу поведения японцев и в наши дни. Такими нормами являются, например, необходимость ценить согласие в обществе, быть честным перед собой и перед народом, не брать взяток, быть порядочным и справедливым к людям низшего ранга, четко знать свои обязанности и быть для этого подготовленным и образованным. Этот спектр нравственных качеств личности нашел свое отражение в «Своде законов Тайхоре», который положил начало организованной системе воспитания. В нем был предоставлен перечень книг для изучения, в которых нравственные качества личности излагались как непреложные истины. В «Законах» было четко определено место школы в государственной системе. С этого времени японское общество не могло ограничиваться только семейным воспитанием. Образование стало рассматриваться как обязанность государства и находилось под его контролем и попечительством. Но семейное воспитание не отводилось на задний план. Оно приобрело новые качества. Отныне щедрое вознаграждение подавалось тем семьям, где родители усердно и правильно воспитывали своих детей.

В эпоху Хэйан (782 – 1192) в сфере образования появились новые элементы – так называемые семейные школы. Здесь обучались и воспитывались дети высшей аристократии. Эти школы становились учебными заведениями, в которые стремились попасть ученики из самых разных районов страны. Был создан Хэйанский университет, совмещавший функции средней школы и университета. Каждый поступивший выбирал себе новое имя и уже после этого выбирал факультет. Основными учебными предметами были конфуцианство, японское право и математика. Позднее к этим предметам добавлялись филология, история и поэзия.

Развитие феодализма принесло Японии изменения в социальной структуре общества. Наиболее заметным из них стало появление и укрепление статуса военной прослойки – самураев. Укрепление статуса этого воинского сословия способствовало созданию специальной «педагогике самураев».

Существовало специальное учение – бусидо (дословно – «путь воина»). Бусидо – это кодекс поведения самурая, свод правил и норм идеального воина. С малых лет ежедневно мальчикам преподавался этикет как форма их поведения. Самураи были не просто воинской частью населения. Они отличались изысканными манерами и благородными чертами характера. Для занятий спортом мальчики отдавались в знатную семью, при которой создавались частные школы и имелись специальные условия для спортивных занятий. Спектр этих занятий был огромен. Главным в физическом и военном воспитании было формирование характера. Воинское мастерство становилось как бы вторичным, производным от нравственного и психологического состояния обучающегося. В формировании нравственных черт самурая прослеживается весьма четко применение на практике синтеза нравственных основ конфуцианства, синтоизма и буддизма. Конфуцианство формировало в будущем воине верность долгу, синто – преданность Родине, а дзен-буддизм – умение владеть собой.

Иных задач, кроме нравственного воспитания, японское образование в средние века не ставило. Развитие ума, сообщение знаний, формирование навыков – все это имело конечной целью только одно: быть вспомогательными элементами для формирования морали, таких качеств, как мужество, решительность, терпение, самоконтроль.

Расцвет школы и педагогической мысли в Японии приходится на эпоху Токугава (XVII – XIX вв.) Это было время становления педагогической теории в стране.

Общественный строй эпохи Токугава был представлен самураями, крестьянами, ремесленниками и торговцами и имел целью создание и сохранение стабильного порядка, основанного на господстве военно-дворянского сословия (самурайства) и подчиненном, угнетенном положении всех остальных слоев населения. Такой режим должен устоять как перед опасностью чужеземных завоеваний, так и перед крестьянскими восстаниями.

Примечательно, что бурный расцвет образования происходил именно в тот период, когда Япония стала «закрытой страной» в буквальном смысле этого слова. Начиная с 1635 г. к берегам Японии было дозволено подплывать всего лишь одному чужеземному кораблю в год, а всякий японец, покинувший страну, объявлялся изгоем. Таким образом, Япония избавила себя от войн и вторжения иноземцев. Именно в этом кроется одна из причин расцвета культуры и образования. Становилось все более очевидным, что отныне обществу нужны не только хорошие воины, но и люди, умеющие читать, писать и считать. Даже в учреждениях, где готовились военные, стали обращать большее внимание на грамотность.

В школах, где учились дети самураев, в расписании предметов появились такие дисциплины, как письмо и арифметика.

В эпоху Токугава появились иллюстрированные детские энциклопедии и книги для чтения. Авторы этих книг считали, что рисунки вызовут у детей вопросы, и это явится дополнительным стимулом к их умственному развитию.

Образование самураев все больше выходило за рамки нравственного воспитания в духе бусидо и наполнялось иным содержанием, ориентированным на деятельность самурайского сословия в условиях мирного времени.

Эпоха Токугава знаменательна еще и большой плеядой видных японских мыслителей. Основоположником японской педагогической мысли считают Накаэ Тодзю (1608 – 1648). Его педагогическое кредо основывалось на учении Конфуция о единстве всех людей на земле, о необходимости воспитывать людей так, чтобы их слова не расходились с делом.

Последователями Накаэ Тодзю была целая плеяда выдающихся мыслителей Японии. Их справедливо называют просветителями. Это Ямадзаки Ансай (1612 – 1682), Ито Дзинсай (1627 – 1705), Кайбара Экикэн (1630 – 1714) и многие другие. Японских просветителей объединяло то, что все они создавали школы на свои средства.

Школы просветителей XVII – XVIII вв. отличались гуманным отношением к ребенку, своей спокойной и деловой атмосферой, а содержание образования было богаче, чем в обычных школах. Помимо всего прочего здесь изучали историю, географию, окружающую среду.

Роль образования в развитии страны и идея воспитуемости каждого человека были исходными предпосылками для мыслителей того времени. В этой простой мысли скрывался глубочайший смысл. Если каждого человека можно воспитать, тогда необходимо создавать систему школьного образования для всего народа, необходимо готовить учителей, вооружать их знаниями – не только теми, которые он должен передавать молодому поколению, но и пониманием возрастных особенностей детей, их психологии, при этом важно знать не только *что* преподавать, но и *как* это делать.

Вслед за эпохой Токугава наступила «эпоха Реставрации». Именно в этот период стало всячески поощряться обращение к Западу. Веками сложившееся благоговейное отношение к образованию обрело новые акценты: «Образование – это ключ в формировании нового сознания, который позволит Японии стать богатой и сильной независимой нацией!»

В 1871 г. было сформировано Министерство просвещения, которое возглавило создание новой школьной системы. Спустя год в Японии был принят так называемый «Фундаментальный закон об образовании». Этот закон утверждал, что «если прежде образование было привилегией только самураев и избранных, то отныне каждый гражданин обязан привести своих детей в школу. Тот, кто не сделает это, не выполнит свой гражданский долг».

Согласно этому закону была впервые создана государственная единая централизованная система школьного образования, контролируемая властями. Для тогдашнего населения в 33 млн человек было создано 8 университетов, 256 средних и 53 760 элементарных школ.

Введение обязательного образования натолкнулось на большие трудности. Против него восстали монастыри, так как проповедуемая

монастырями мораль расходилась с той, которой учили детей в школе. Новые учебники были труднодоступны основной массе детей и главное – школа отвлекала детей от повседневного сельского труда. Кроме того, не хватало учителей, не было построено достаточного количества школ, нужны были средства для того, чтобы переводить учебники с иностранных языков.

Была введена довольно высокая плата за обучение. Это ложилось непосильным бременем на сельское население. Однако вопреки всем сложностям посещаемость школ росла, и через несколько лет после объявления закона она повысилась почти на 10 %. Все 70-е и 80-е годы XIX столетия были отмечены увлечением Западом.

Сфера образования в стране превратилась в своего рода экспериментальное поле. Влияние французов на создание новой системы образования было наиболее сильным. Во французской школьной системе японцев привлекла централизованность, стабильность, инспектирование. Америка также сыграла немалую роль. Из Америки были привезены школьные парты, классные доски, учебники. Однако японцы не приняли американскую систему целиком. Дело в том, что для создания японского государства американская децентрализованная школьная система не подходила. Тем не менее японцы тщательно изучали американский опыт.

В конце XIX в. в Японии стали распространяться концепции Джона Дьюи, Уильяма Джеймса. Американская педагогика вооружила японцев аргументами в пользу прагматизма.

Педагогическая мысль Японии этой эпохи представляла собой широкую панораму идей Европы и Америки.

За короткий исторический срок Япония проделала путь от чрезмерного увлечения всем европейским и американским к разочарованию. Влияние западных идей воспитания длилось почти до конца 80-х гг. XIX в. Тогда настроение в обществе стало меняться. Японцы не смогли противопоставить западным идеям что-либо определенное. Японские педагоги писали, что западное влияние, возможно, приведет к материальному благополучию. Но как быть с моралью и этикой, которые при этом разрушаются?

В 1890 г. был издан «Высочайший рескрипт о воспитании», который положил конец борьбе между сторонниками и противниками вестернизации. В рескрипте говорилось о том, что веками Япония и

ее народ руководствовались в воспитании молодого поколения принципами лояльности и благочестия. Однако здесь звучали и новые мотивы: не только следовать принципам конфуцианской морали, но и овладевать знаниями. Победила феодальная мораль с некоторыми вкраплениями идей Нового времени.

После победы японцев в китайско-японской войне 1894 – 1895 гг. их национализм еще больше укрепился. Отныне лояльность к императору и патриотизм рассматривались как основные добродетели. Идеи индивидуального воспитания были отклонены. Конфуцианская этика опять стала входить в учебные планы. Все переведенные учебники были изъяты и запрещены.

Начальное образование складывалось из изучения иероглифов, чтения токухона (хрестоматии для чтения по родному языку), грамматики, арифметики, географии, естествознания, гимнастики, пения и гигиены. В старших классах начальной школы изучали еще историю, геометрию, астрономию и рисование. Программа средней школы также была обширной. Большое место отводилось физическому и эстетическому воспитанию.

Уже тогда японцы сетовали на излишнюю перегруженность школьного воспитания, которая приводила к умственному переутомлению, зазубриванию и утрате интереса к обучению. Недоставало школ и учителей. Все эти трудности были издержками новой, находящейся в процессе становления начальной школы как фундамента всего школьного образования.

К 1912 г. наступает конец эпохи Мэйдзи. Япония вступает в орбиту Первой мировой войны. В то время, когда все дышало войной, в сознание правителей Японии все больше проникала мысль о новой миссии страны, которой якобы суждено стать владычицей Азии.

В 1932 г. Министерство просвещения создало институт для изучения национальной культуры и морали. В 1937 г. был создан Новый педагогический комитет, который подготовил школьную реформу. Военные дисциплины заняли в расписании существенное место. Реформа начальной школы нарекла эту школу «национальной», вместо «элементарной». Реорганизация среднего образования создала три типа равноценных школ: средние школы для мальчиков, для девочек и профессиональные школы. Все предметы стали откровенно националистическими. Детям и молодежи рекомендовали читать «Основные принципы национального воспитания». Учение о святости импе-

раторской семьи, ее божественном происхождении стало педагогической доктриной.

С середины 20-х гг. резко усилилась милитаризация японской школы. Военные стали занимать ключевые позиции. Генералы становились министрами просвещения. Вся сфера образования была подчинена контролю военных. Увеличилось число текстов на интернациональные темы. В них утверждалось, что весь мир должен быть объединен под единой японской крышей.

К этому времени относится создание пролетарских школ в Японии. Эти школы были альтернативой государственному. Здесь детей воспитывали и обучали в духе противодействия буржуазному строю. Пролетарские школы были пропитаны духом антимилитаризма. В них были исключены уроки, прославляющие императора, дух «японского превосходства» над другими нациями и т.д.

Япония потерпела поражение во Второй мировой войне. С августа 1945 г. Япония стала оккупированной зоной. Инициатива оккупации принадлежала американцам. Они поставили перед собой задачу сделать японское общество демократичным и демилитаризованным, включая сферу образования. В 1947 г. был принят фундаментальный закон в области образования с большими поправками по преподаванию социальных предметов. Вместо многоступенчатой системы образования была создана система подобно американской: 6 лет начальной школы, 3 года промежуточно-средней, 3 года старшей школы и 4 года высшего образования. Продолжительность образования увеличилась с 12 до 16 лет.

Школы приобрели самостоятельность и теперь сами могли составлять учебные планы в зависимости от своих возможностей.

Однако даже в условиях оккупации раздавались голоса против децентрализации. И в конце концов японцы пришли к выводу о необходимости централизации. Не прошло и десяти лет, как японская школа переориентировалась. Постепенно министерство вернуло централизованное руководство системой образования и утраченные функции контроля над учебниками, пособиями, расписанием и т.д.

2.1.2. Современная японская школа: «восхождение к успеху»

Краткий экскурс в историю японской школы свидетельствует о том, что, начиная с древнейших времен и вплоть до наших дней, вос-

питание подрастающего поколения занимает в Японии приоритетное положение.

С младых лет японцы постоянно и интенсивно учатся. Сначала – чтобы поступить в престижную школу, затем – чтобы пройти по конкурсу в лучший университет, после – чтобы попасть на работу в уважаемую и процветающую корпорацию. Принятый в Японии принцип «пожизненного найма» дает человеку право только на одну попытку занять достойное место в обществе. Хорошее образование считается гарантией того, что она окажется успешной. Японские мамы просто помешаны на том, чтобы их дети получили самое лучшее образование. В условиях, когда большинство японцев находится на одном уровне благосостояния (72 % жителей страны причисляют себя к среднему классу и имеют примерно одинаковый доход), образование детей – это единственное, в чем они могут соперничать.

Столь серьезное внимание к образованию породило «дзюку» – специальные вечерние школы подготовки в престижные учебные заведения. Численность таких школ, аналоги которых появились при японских монастырях еще в XVIII в., превышает 100 тыс. Маленькие «дзюку» порой состоят из 5 – 6 учеников, которые собираются на дому у преподавателя, в больших бывает до 5 тыс. учеников.

Конкурс в самые престижные учебные заведения столь велик, что газеты употребляют выражение «экзаменационный ад». Для подготовки к вступительным экзаменам в «дзюку» устраивают так называемые «церемонии мужества», в ходе которых ученики с повязками на головах (на них пишется девиз школы) кричат изо всех сил: «Я поступлю!»

Среднее образование

Дети в возрасте от 6 до 12 лет обязаны посещать начальную шестилетнюю школу, а затем трехлетнюю младшую среднюю школу. Дети из малоимущих семей получают дотации на оплату школьных завтраков, медицинского обслуживания и экскурсий. В каждом районе посещения находится только одна школа данного уровня обучения. Впрочем, родителям предоставлено право направлять своих детей в частные платные заведения всех уровней обучения, однако в них действуют довольно жесткие правила отбора.

В начальной школе изучают японский язык, обществоведение, арифметику, естествознание, музыку, рисование и ремесла, домашнее

творчество, этику, занимаются физической культурой. В частных школах этика частично или полностью может быть заменена изучением религии. Есть также такой предмет, как «специальная деятельность», включающий клубную работу, собрания, спортивные мероприятия, экскурсии, церемонии и пр. Школьники сами поочередно убирают классы и другие помещения в школе, а в конце учебного семестра все выходят на генеральную уборку.

После окончания начальной школы ребенок обязан продолжить обучение в младшей средней школе. Наряду с обязательными предметами (родной язык, математика, обществоведение, этика, естествознание, музыка, искусство, специальная деятельность, физическое воспитание, техническое мастерство и домоводство) учащиеся могут выбрать ряд предметов – иностранный язык, сельское хозяйство или углубленный курс математики. Два года назад в стране насчитывалось 11257 таких школ (из них 661 частные), в которых обучалось 4,5 млн детей.

Следующая ступень на пути в вуз – старшие средние школы. В 1997 г. в Японии насчитывалось 5.496 школ такого типа, в которых обучались 4.371.360 человек. Эти учебные заведения делятся на дневные (срок обучения три года), а также вечерние и заочные (здесь учатся на год дольше). Хотя выпускники вечерних и заочных школ получают эквивалентные документы об окончании, 95 % учащихся предпочитают учиться в школах дневного типа. По профилю обучения можно выделить общие, академические, технические, естественнонаучные, коммерческие, искусств и прочие старшие средние школы. Около 70 % учащихся выбирают общий учебный план.

Прием в старшие средние школы осуществляется на основе документа об окончании младшей средней школы (Chugakko) и прохождения конкурса по результатам вступительных экзаменов. В старшей средней школе в дополнение к обязательным общеобразовательным предметам учащимся могут предложить дисциплины по выбору, включая английский и другие иностранные языки, а также технические и специальные дисциплины. В 12-м классе школьники должны выбрать для себя один из профилей обучения.

Согласно предписанию Министерства образования, науки и культуры в средней школе последней ступени используется вузовская система оценки знаний. Это означает, что каждый ученик должен

набрать не менее 80 зачетных единиц (кредитов) для получения свидетельства об окончании полной 12-летней средней школы (Kotogakko).

Учебный год в Японии начинается 1 апреля и заканчивается 31 марта следующего года. Он делится обычно на триместры: апрель-июль, сентябрь-декабрь и январь-март. Каникулы у школьников бывают летом, зимой (до и после Нового года) и весной (после экзаменов). В сельских школах, как правило, бывают фермерские сезонные каникулы за счет сокращения летних каникул.

Колледжи

Японские колледжи по статусу могут быть приравнены к нашим средним специальным учебным заведениям. Они делятся на младшие, технологические и колледжи специальной подготовки. Младшие колледжи, которых насчитывается около 600, предлагают двухлетние программы подготовки в области гуманитарных, естественных, медицинских и технических наук. Их выпускники имеют право продолжить образование в университете со второго или третьего года обучения. Прием в младшие колледжи проводится на базе полной средней школы. Претенденты сдают вступительные экзамены и «Тест достижений первой ступени». Младшие колледжи на 90 % частные и очень популярны среди молодежи. Число желающих поступить в них ежегодно в три раза превышает число мест. Около 60 % колледжей предназначены только для женщин. В них изучаются такие предметы, как домашние финансы, литература, языки, образование, сохранение здоровья.

Поступить в технологические колледжи можно после окончания неполной или полной средней школы. В первом случае срок обучения составляет 5 лет, во втором – два года. В колледжах этого типа изучают электронику, строительство, машиностроение и другие дисциплины. В Японии около 60 технологических колледжей, в которых обучается около 55 тыс. студентов.

Колледжи специальной подготовки предлагают годовые профессиональные курсы бухгалтеров, машинисток, дизайнеров, программистов, автомехаников, портных, поваров и др. Число таких учебных заведений, большинство из которых частные, достигает 3,5 тыс. Но их выпускники не имеют права продолжать обучение в вузе, младшем или техническом колледже.

Высшее образование

В Японии около 600 университетов, включая 425 частных. Общая численность студентов превышает 2,5 млн человек. Самыми престижными государственными университетами являются Токийский, университет Киото и университет в Осаке. За ними в рейтинге следуют университеты Хоккайдо и Тохоку. Из частных наиболее известны университеты Тюо, Нихон, Васэда, Мэйдзи, Токай и Кансайский университет в Осаке. Кроме них есть значительное количество «карликовых» высших учебных заведений, насчитывающих 200 – 300 студентов на 1 – 2 факультетах.

Поступить в государственные университеты можно, только окончив полную среднюю школу. Прием проводится в два этапа. На первом этапе абитуриенты централизованно сдают «Общий тест достижений первой ступени», который проводится Национальным центром по приему в университеты. Те, кто успешно выдержал тестирование, допускаются к вступительным экзаменам, проводимым уже непосредственно в университетах. Получившие высшие оценки по тестам допускаются к сдаче экзаменов в самые престижные университеты страны.

Следует подчеркнуть, что частные университеты проводят вступительные экзамены самостоятельно. Лучшие частные университеты имеют в своей структуре начальные, младшие и старшие средние школы и даже детские сады. И если абитуриент успешно прошел весь путь от детского сада до старшей школы в системе данного университета, он зачисляется в него без экзаменов.

Характерной особенностью организации учебного процесса в японских университетах является четкое деление на общенаучные и специальные дисциплины. Первые два года все студенты получают общеобразовательную подготовку, изучая общенаучные дисциплины – историю, философию, литературу, обществоведение, иностранные языки, а также слушая спецкурсы по своей будущей специальности. За первый двухгодичный период студенты получают возможность глубже вникнуть в суть избранной специальности, а преподаватели – убедиться в правильности выбора студента, определить его научный потенциал. По окончании общенаучного цикла студент может поменять специализацию и даже факультет.

Сроки обучения во всех университетах стандартизированы. Базовый курс высшего образования составляет 4 года по всем основным направлениям обучения и специальностям. Медики, стоматологи и ветеринары учатся на два года дольше. По окончании базового курса присуждается степень бакалавра – Gakushi. Формально студент имеет право числиться в вузе 8 лет, то есть отчисление студентов практически исключается.

За редким исключением перевод из одного университета в другой не практикуется. Но отдельные университеты осуществляют прием иностранных студентов на второй или третий курс, при этом проводятся специальные экзамены по переводу иностранцев (transfer examination). Выпускники вузов, проявившие способности к исследовательской работе, могут продолжить обучение на степень магистра (Shushi). Оно длится два года. Степень доктора философии (Hakushi) требует уже трех лет обучения для тех, кто имеет степень магистра, и не менее 5 лет для бакалавров.

Большинство университетов организуют учебный процесс по семестровой системе. В университетах принята система зачетных единиц, которыми оценивается объем изучаемого курса, исходя из количества часов, затрачиваемых еженедельно в течение семестра на работу в аудитории или лаборатории. Количество зачетных единиц, которые нужно набрать для получения степени бакалавра, колеблется от 124 до 150.

Программа на степень магистра предусматривает углубленную научную и профессиональную специализацию. После двухлетнего курса обучения в рамках программы, оценивающейся в 30 зачетных единиц, сдачи выпускных экзаменов и защиты тезисов (диссертации) выпускнику аспирантуры присуждается степень магистра. Трехлетние докторские программы включают учебный курс в объеме 50 зачетных единиц, выпускной экзамен и защиту диссертации на основе индивидуально проведенных исследований. Кроме студентов, аспирантов и докторантов, в японских вузах есть вольнослушатели, переводные студенты, студенты-исследователи и коллегиальные исследователи. Вольнослушатели зачисляются на базовый курс или в аспирантуру для изучения одного или ряда курсов. Переводные студенты из японских или зарубежных вузов зачисляются для посещения одной или более лекций либо для получения научного руководства в аспи-

рантуре или докторантуре (с учетом полученных ранее зачетных единиц). Студенты-исследователи (Kenkyu-sei) поступают в аспирантуру на год и более для изучения какой-либо научной темы под руководством профессора данного университета, однако академические степени им не присуждаются. Наконец, коллегиальными исследователями называют преподавателей, учителей, научных работников и прочих специалистов, изъявивших желание проводить исследовательские работы под руководством профессора данного университета.

Иностранные студенты

Япония в силу закрытости своего общества и сложности языка никогда не входила в число мировых лидеров по привлечению иностранных студентов. Однако политика интернационализации высшего образования, которая проводится в Японии с 1983 г., приносит свои плоды. В основном японские вузы привлекают молодежь из соседних азиатских стран. Среди иностранных студентов лидируют граждане Китая, Тайваня и Кореи. Однако приобщиться к великой японской культуре и постичь нюансы национальной системы управления приезжают и люди из развитых стран Запада. Например, число американских студентов оценивается примерно в тысячу человек.

Привлекаются преподаватели, исследователи и специалисты из зарубежных стран. Например, более 10 лет назад был принят закон, позволяющий иностранным специалистам занимать штатные должности в японских высших учебных заведениях. В помощь тем иностранным абитуриентам, кто плохо знает японский язык, организован годичный курс языкового обучения в Международном студенческом институте города Осака. Действуют консультации для иностранных учащихся. С 1987 г. функционирует программа обмена преподавателями JET (Japan Exchange Teaching Program), в рамках которой около тысячи преподавателей английского языка приезжают каждый год в Японию.

Прием иностранных студентов осуществляется на тех же основаниях, что и набор японских абитуриентов. Претендент должен предъявить документ о том, что он проучился 12 лет в своей стране. Применительно к России это означает, что он должен окончить школу (11 лет), затем отучиться в колледже, институте или на подготовительных курсах, включая школу японского языка в International Students Institute или Kansai International Students Institute. Претендент

должен быть не моложе 18 лет. К обучению допускаются и те, кто сдал экзамены по программам International Baccalaureate, Abitur и пр.

Иностранные студенты обязаны сдать общеобразовательный экзамен. Например, его вариант для гуманитариев включает проверку по математике, всемирной истории, английскому. Вариант для естественнонаучных специальностей содержит вопросы по математике, физике, химии, биологии и английскому языку.

Однако самое важное – это тест по японскому языку, который проводит Ассоциация международного образования в 31 стране мира. Он включает три блока: проверку знания иероглифов и лексики; восприятие на слух; чтение и проверку знаний в области грамматики.

Официальный документ об успешно сданном экзамене первого уровня является достаточным основанием для поступления в любой вуз Японии (даже на магистерскую степень). Для отдельных вузов достаточно сдать и экзамен второго уровня. Наличие документа о сданном экзамене третьего уровня позволяет поступать на работу в японские фирмы.

80 % иностранцев учатся в Японии за свой счет. Остальным выплачиваются различные виды стипендий. Они могут претендовать на правительственную стипендию (Japanese Government Scholarship), стипендию Японской ассоциации международного образования, стипендии в рамках программы «международное взаимопонимание», стипендии Министерства образования в рамках программ стажировок и др. Можно получить и стипендии частных фондов, например, фонда Такаку, который в конце 80-х гг. основал фабрикант Такаку Тайкен. Стипендии для студентов-иностранцев составляют около 30 – 40 тыс. иен ежемесячно. Аспиранты могут рассчитывать на 90 – 100 тыс. иен в месяц.

Повышение квалификации

Выпускники высших учебных заведений продолжают обучение в корпорациях, принявших их на работу. Система «пожизненного найма» предусматривает, что человек работает в одной компании до 55 – 60 лет. При отборе претендентов учитываются рейтинг выпустившего их вуза, а также результаты, показанные на тестировании, включающем вопросы на определение степени общей подготовки и культуры, усвоение гуманитарных и технических знаний. Лучшие претенденты проходят собеседование, в ходе которого оцениваются

их личностные качества (коммуникабельность, готовность к компромиссам, честность, обязательность, умение войти в систему уже выстроенных отношений и т.д.).

Прием на работу производится один раз в году, в апреле. Сразу после этого новые сотрудники проходят обязательный краткий курс обучения длительностью 1 – 4 недели. В его рамках они знакомятся с компанией, ее производственным профилем, организационной структурой, историей развития, традициями, концепцией.

После вводного курса для них наступает период ученичества, который варьируется по продолжительности от двух месяцев до года. Процесс обучения состоит в основном из практикумов, проводимых в различных подразделениях фирмы, курсов лекций и семинаров по системе организации производства, труда, сбыта, по специфике трудовой деятельности будущих управленцев.

В японских фирмах принята постоянная ротация кадров. После того как работник достаточно освоился с одной специальностью, он переводится на другое рабочее место, где процесс практического обучения начинается вновь. Периодическая смена рабочих мест в течение трудовой деятельности сотрудника (обычно 3 – 4 раза) считается лучшим способом повышения квалификации кадров. Благодаря ротации формируются «руководители широкого профиля», хорошо знающие особенности деятельности многих подразделений компании.

Кроме того, менеджеры проходят и дополнительное академическое обучение. Им читают курсы по управлению производством, его обслуживанию, сбыту продукции, финансовой деятельности, управлению кадрами и международной торговле.

2.1.3. Подготовка учителя в Японии

Известный лозунг «Каков учитель – такова и школа» можно смело рассматривать применительно к японской реалии 30-х гг. 19-го столетия. Именно в этот период японское государство сформулировало глобальную задачу современности – осуществление обязательного начального образования. Данное обстоятельство определило государственную стратегию подготовки учителей для реализации намеченного плана.

Предшествовали этому длительные внутренние беспорядки в стране и внешнее давление со стороны США, России и Франции, при-

звивавших положить конец изоляции страны. Как справедливо отмечает Исао Сузуки, в результате этих факторов Япония «отказалась от феодальной системы правления, основанной на полунезависимых княжествах» и с помощью реформирования политической и социальной сферы смогла смоделировать современную систему образования подобно Великобритании, Франции, США и Германии.

Система и содержание педагогического образования, складывающиеся в этой стране, претерпевали значительные изменения, характер которых зависел от социального положения учителя и взглядов на сущность профессиональных и человеческих качеств, необходимых в данной области деятельности.

Первый учительский институт был открыт в Японии в 1872 г. Для решения проблемы методики преподавания в него был приглашен американский педагог Марион Скотт (1843 – 1922). В основу деятельности педагогов данного учебного заведения были положены стандарты американской школы.

В этом же году Министерством образования (учрежденным в 1871 г.) было подготовлено Положение «О нормальных школах», которое определяло следующие условия открытия учебных заведений по подготовке учителей:

- в штате должен быть один иностранный инструктор;
- курс набирался из 24 человек (6 групп) в возрасте от 20 лет, успешно сдавших вступительные экзамены;
- при учебном заведении должна функционировать начальная школа;
- количество учеников подобной школы должно достигать до 90 человек;
- слушатели учительского института должны в данной школе преподавать, осваивая таким образом профессию;
- в штате должен быть один переводчик для иностранного инструктора;
- обучение длится 3 года для учителей начальной и 5 лет для учителей средней школы.

Императорский указ подчеркивал необходимость культивировать в будущих учителях дух покорности, дух сострадания и дух достоинства. Реализации этих задач помогали соответствующие дисциплины: «Мораль и этика», «Основы гражданственности», «Педагогика».

После второй мировой войны в 1949 г. в Японии была проведена масштабная реформа высшего образования вообще и педагогического образования в частности. Учительские институты были закрыты, а профессиональной подготовкой учителей стали заниматься педагогические факультеты аккредитованных классических университетов, а также специально открытые педагогические вузы со сроком обучения не менее четырех лет.

Подготовкой специалистов занимались и занимаются сегодня как государственные, так и частные университеты. Причем количество студентов частных университетов значительно больше, нежели государственных. Так, по данным Министерства образования, науки и культуры, в 1995 г. процентное соотношение частных и государственных четырехгодичных университетов распределялось следующим образом: 73,5 % – частные и соответственно 26,5 % – государственные. Именно значительное преобладание числа частных университетов над государственными является специфической особенностью высшей школы Японии. В качестве доказательства можно отметить, что доля студентов частных вузов от общего числа студентов – 20 % в США и 5 % – в России.

Одной из центральных задач японских университетов долгое время являлось формирование образованной элиты общества, столь необходимой государству. По мнению известного японского исследователя высшей школы Юдзи Мацунага, «они были очень престижны и в то же время чрезвычайно националистичны по своему характеру».

С середины 60-х гг. высшее образование в Японии достигло в своем развитии значительных результатов. Заметное качественное изменение педагогического образования произошло благодаря таким факторам, как интернационализация и демократизация, успех в научных исследованиях, интеграционные процессы, информатизация общества, изменения в демографической модели общества, возрастающая потребность населения в непрерывном образовании независимо от возраста, социального положения и пола.

Можно говорить и о таких складывающихся тенденциях в педагогическом образовании, как усиление психолого-педагогической подготовки, сочетание ее обязательной и элективной составляющей, разнообразие форм и методов подготовки и переподготовки учителей, ориентация на высшее образование как условие получения учительской профессии, ротация педагогических кадров.

Права учительства Японии гарантированы государством. Изменяющиеся экономические и социокультурные условия меняют и взгляды на место и роль учителя в обществе. Так, на пятом очередном собрании ассоциации учителей всей Японии в августе 1993 г. была разработана «Хартия педагогов». Окончательная ее редакция была утверждена в 1995 г. Названный документ учителей Японии можно смело рассматривать как попытку демократического изменения школы и роли учителя в ней. «Хартия педагогов», состоящая из преамбулы и 10 статей, актуализировав вопросы компетенции учителя, его прав на независимое образование детей, обращает внимание на права детей в выборе своего пути.

Немаловажным пунктом документа явилась статья о праве женщин, работающих в школе. Последнее особенно знаменательно, ибо, по данным на 1992 г., количество работающих в школе женщин распределялось следующим образом: в начальной школе их число не превышало 60 %, в неполной средней школе – менее 40 % и на старшей ступени – чуть больше 20 %. Статистика говорит о складывающейся тенденции увеличения числа мужчин в школе. Думается, как феминизация российской школы несет массу проблем детям и школе в целом, так и устойчивый крен в противоположную сторону в Японии не позволяет решать в полной мере вопросы демократизации современного образования.

Подготовка специалистов в области образования делится на 3 категории: 2-летняя, 4-летняя и дополнительная послеуниверситетская.

С 1991 г. в Японии действует новый стандарт педагогического образования. Он включает такие дисциплины:

- 1) основы педагогики (психология обучения и развития, управление образованием, методы и технические средства обучения);
- 2) содержание и методика обучения (изучаются предметы по программам тех ступеней школы, где будет работать будущий учитель);
- 3) проблемы нравственного воспитания;
- 4) курсы по интересам, выходящие за пределы обязательной программы педагогического образования (философия воспитания, история педагогики, сравнительная педагогика, социальная педагогика, школоведение и пр.);

5) вопросы управления школой и профессиональной ориентации;

6) педагогическая практика (от двух до шести недель) в базовых школах при вузах.

Методы и формы, организация обучения будущего учителя традиционны: лекции, семинары, практические занятия.

При университетах функционируют детские сады и школы как экспериментальные площадки, где отрабатываются новые методики и технологии обучения и воспитания. Подобные школы становятся лабораториями педагогического мастерства как для студентов-практикантов, так и для их преподавателей.

Для получения диплома необходимо заработать определенный минимум баллов (кредитов). Так, будущему учителю начальной школы следует набрать не менее 41 кредита. Эта сумма складывается следующим образом: минимум баллов по первому разделу стандарта педагогического курса – 12, по второму, третьему и четвертому разделам – 22, по пятому разделу – 2, по шестому – 5.

Программа подготовки учителя средней школы состоит из двух блоков. В первый входят предметы, соответствующие профилю факультета (исторический, математический, биолого-химический, физический, географический, филологический, иностранных языков и т. д.). Во второй – комплекс психолого-педагогических дисциплин (теория педагогики, педагогическая антропология, психология, методики обучения, история педагогики, сравнительная педагогика и пр.), а также педагогическая практика.

Содержание педагогической подготовки представляет собой взаимосвязь общего, особенного и единичного. Общее ядро – это нормативные педагогические дисциплины, обеспечивающие формирование фундаментальных знаний в области педагогики, основы педагогических умений и навыков, необходимые каждому учителю. Особенное – это дополнительные элективные дисциплины по выбору, факультативы (с учетом специфики факультетов). Единичное – это индивидуальные занятия (работа по индивидуальному плану, самостоятельная работа), направленные на развитие творческих способностей студентов, приобретение ими опыта творческой деятельности и индивидуального стиля работы.

В содержании и принципах педагогического образования между педагогическими институтами, педагогическими университетами и

университетами есть определенные различия. В университетах психолого-педагогической подготовке уделяется меньше внимания. В педагогических университетах предусматривается значительно больший спектр специализации, чем в педагогических институтах.

Качество диплома имеет существенное значение для учителя. Школьные учителя в зависимости от полученного образования делятся на три основные категории: с двухлетней, четырехлетней подготовкой, а также получившие дополнительное образование по окончании четырехлетнего университетского курса. Учителя могут претендовать на тот или иной разряд, обладая определенным стажем, дипломом и суммой кредитов в этом дипломе. Чем больше стаж, выше уровень диплома, больше кредитов у его владельца, тем выше статус и заработная плата преподавателя. Согласно официальному порядку учителю надлежит регулярно менять место своей службы. Резонами подобной практики являются намерения держать учителей в постоянной профессиональной форме, стимулировать их к совершенствованию мастерства.

В стране действует система государственных учреждений по повышению квалификации и переподготовке учителей. Министерство образования регулярно организует курсы для директоров и старших преподавателей государственных школ, семинары для ведущих учителей, зарубежные стажировки преподавателей, курсы для начинающих учителей, методические объединения, совещания учителей, педагогические чтения. Стандартными программами курсов повышения квалификации предусматриваются изучение психолого-педагогических проблем, научно-методическая подготовка. Около 65 % учебного времени отведено на лекции, остальные часы – на практические и семинарские занятия. Состав преподавателей формируется из квалифицированных учителей, ученых-педагогов, преподавателей педагогических вузов. Некоторые учителя получают стипендии для продолжения образования в магистратуре и докторантуре России.

Новое Положение о государственном стандарте определило соответственно и новую стратегию деятельности университетов, которые призваны сегодня актуализировать научно-исследовательскую работу и образовательные функции в вузе в противовес существовавшим ранее строгим ограничениям в составлении учебного плана. Прежнее Положение исключало возможность варьирования учебного

плана и соответственно определенного набора общеобразовательных и специальных дисциплин. При этом каждый студент обязан был набрать в процессе обучения в вузе определенный минимум кредитов.

В новом Положении сняты ограничения, что предполагает в процессе самостоятельной работы творческий рост будущего учителя, а не копирование по заданному образцу.

Реформа всех сторон высшего педагогического образования имеет свое продолжение. Нельзя сказать, что все вузы Японии стремятся преодолеть негативные тенденции в своей деятельности. Существующее движение за реформу образования, против стереотипизации подготовки специалиста имеет и своих противников. Сложность реформирования состоит в том, что большинством зарубежных исследователей японская школа оценивается чрезвычайно высоко, что побуждает консерваторов придерживаться традиционного взгляда и установок в подготовке учителя.

Что касается современного статуса учителя – сэнсея (дословно – «ранее рожденный»), то он достаточно высокий. Культ учителя, существующий в обществе, закреплен в соответствующих афоризмах: «отступи на 3 шага, чтобы не попасть на тень учителя», «учитель – ветер, ученики – трава, ветер дует – трава – склоняется» и т.д.

Престижность профессии учителя подтверждается и оплатой его труда. Зарботная плата работников сферы образования на 25 % выше средней заработной платы государственного служащего. Основным критерием размера заработной платы учителя служит педагогический стаж.

В образовательном сообществе Японии учитель – отличный член обществ, имеющий способности к социальному и человеческому общению; обладающий широкой культурой, умеющий действовать последовательно и надежно. Учитель адекватно оценивает отношения между людьми и гибко планирует человеческие отношения; он мобилен и общителен. Учитель способен рассматривать различные точки зрения и мнения и уважает различные ценностные шкалы; он реализуется в работе с сотрудниками, родителями, коллегами и может построить лучшую школу и лучшее общество, способен к самоорганизации и саморазвитию. Педагог должен иметь высокие этические взгляды и быть способным контролировать себя, иметь образцовое самосознание и успешно выполнять свои обязанности. От учителя

требуется глубокое понимание своего предмета, отличные знания и умения. Учитель организует виды учебной деятельности, основанные на понимании ученика; принимает во внимание чувства ученика и может дать инструкции, адекватные ситуации. Он обладает управленческими способностями; улавливает чувства учеников и эффективно использует достижения учеников. Учитель обладает адаптационными способностями, реагирует на изменения в обществе. Он постоянно повышает квалификацию и всегда готов к самообразованию, свободно и творчески работает, осуществляет профессиональную деятельность с глубокой любовью к учащемуся и сознанием важности своей миссии.

Вопросы и задания

1. Что способствовало открытию первых педагогических институтов в Японии?
2. В чем состояла суть реформы педагогического образования 1949 г.?
3. Каковы тенденции развития педагогического образования в Японии на сегодняшний день?
4. Что включает в себя стандарт педагогического образования 1991 г. и каковы его преимущества в сравнении с прежним?
5. Как осуществляется подготовка педагогических кадров в Японии сегодня?
6. Как и чем определяется уровень квалификации японского учителя?
7. Как осуществляется повышение квалификации учителей в Японии?
8. Каков статус учителя в современном японском обществе?
9. Какой образ учителя сложился в образовательном сообществе Японии?

Библиографический список

1. Джурицкий, А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособие для студентов средних и высш. пед. учеб. заведений / А. Н. Джурицкий. – М. : Академия, 1998. – 176 с.
2. *Он же.* Чему и как учат школьников в Японии / А. Н. Джурицкий. – М. : Академия, 1997. – 84 с.

3. Краткий педагогический словарь / под ред. Хирахара и Тера-саки. – Токио, 1998. – 308 с. (на яп. яз.)

4. Павлова, Т. Г. Проблемы подготовки и переподготовки учителя японской школы: традиции и современность. – URL: <http://www.sibuch.ru/node/667> (дата обращения: 13.03.2013).

5. Пискунова, Е. В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm> (дата обращения: 21.05.2013).

6. Сузуки Исао. Реформа образования в Японии: навстречу XXI веку // Перспективы. – 1990. – № 1. – С. 21.

7. Ministry of Education, Science and Culture of Japan, Statistical Abstract of Education, Science, Sports and Culture, Japan, Tokyo, 1997. – 169 p.

2.2. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

2.2.1. Франция

Франция всегда гордилась своей системой образования с ее многовековыми традициями. В настоящее время французы возлагают особенно большие надежды на образование своих детей, которое в дальнейшем поможет им построить успешную карьеру. По данным последних опросов, семейные ценности и заботы о детях побеждают в умах французов чуть ли не все существующие жизненные интересы – личные, общественные и профессиональные.

На всей территории Франции действует отлаженная и тщательно контролируемая система образования, разработаны превосходные методики. Детей водят на выставки и заводы, в парламенты и мэрии, в кабинеты министров и в коровники, в научные лаборатории и мастерские художников, не говоря уже о театрах, концертах. Их рано допускают в реальную жизнь и стремятся сделать их ее участниками.

Современная система французского образования складывалась на протяжении последних двух столетий и считается одной из самых передовых и лучших в мире. Родина Вольтера и Руссо считает эту систему одним из важнейших завоеваний нации и частью французского вклада в мировую цивилизацию.

Основные особенности – преобладание государственных учебных заведений и бесплатность обучения для всех, включая иностранцев. Еще одна особенность – это практически одинаковое качество обучения как в столице, так и в провинции. Французская образовательная система имеет ярко выраженную национальную специфику. В этой стране своя система дипломов и ученых степеней, особое деление на циклы, и особое отношение к дипломам государственных учебных заведений: они, как правило, котируются гораздо выше, чем дипломы частных школ и университетов.

По последним данным, число школьников и студентов во Франции превысило 15 млн человек и составило четверть населения страны. В стране около 7 тыс. колледжей, 2600 лицеев. На нужды образования ежегодно расходуется 21 % государственного бюджета. Система образования – крупнейший работодатель Франции: в ней занято более половины государственных служащих.

Начальное образование

Начальное образование французы получают совершенно бесплатно и в обязательном порядке. Большинство детей уже с 2 – 3 лет посещают так называемые «материнские школы» (*ecolles maternelles*, по-нашему – детские сады), в которых педагоги и психологи 3 – 4 года готовят их к школе. В *maternelle* за детьми не просто приглядывают, а обучают по специальной программе, соответствующей их возрасту. Детей постепенно приучают к более сложному этапу обучения, и в момент перехода в начальную школу ни родители, ни дети не испытывают психологических трудностей.

В шесть лет ребенок поступает в начальную школу, где учится пять лет: сначала в подготовительном классе, затем в двух начальных классах, а после – в двух средних. Французских детей с самых первых дней в школе приучают к ясному пониманию своих задач, к хорошо и задолго продуманному распорядку, к педантичному планированию своей маленькой и еженедельной работы.

Коллеж (college)

В 11 лет французские дети переходят в коллеж (*college*) без экзаменов, представив последние годовые оценки, где учатся четыре года. Выбор коллежа ограничен строгим соблюдением территориаль-

ного принципа. Классы в коллеже считаются в обратном порядке: ученик поступает в шестой класс, а через четыре года заканчивает третий. Во французской системе чем старше класс, тем меньший порядковый номер ему соответствует. Обучение в коллежах разбито на три цикла.

Во время первого, «адаптационного» цикла, который длится год, ребенок привыкает к новым формам обучения и новым предметам – математике, французскому, истории и пр.

В пятом и четвертом классах в рамках «центрального цикла» к изучаемым предметам добавляются физика, химия, латынь и второй иностранный язык.

Третий класс французского коллежа называется «циклом ориентации». На этом этапе приходится выбирать себе специализацию, по которой предстоит продолжить обучение в лицее и университете.

Лицей (lycee)

В 15 лет юный гражданин Республики начинает обучение в лицее (lycee). В лицее три класса: 2-й, 1-й и выпускной (terminale). Во втором классе начинается специализация, можно взять третий иностранный язык и много дополнительных предметов. Лицеи во Франции разные. Часть выпускников коллежа идет в профессиональный лицей (lycee professionnel) или в центр подготовки подмастерий (CFA). Профессиональных средних учебных заведений как таковых во Франции не существует. Коллежем здесь называют II ступень средней школы. Для человека, не ставящего своей целью получить высшее образование, есть подходящий путь – лицей профессионального образования, аналог наших бывших ПТУ. За 2 – 3 года обучения здесь получают рабочую специальность и диплом о специальном среднем техническом образовании BTS и DUT.

Другая часть выпускников в течение трех лет готовится к сдаче экзаменов на степень бакалавра (Baccalaureate, сокращенно BAC) в лицее общеобразовательного (general) или технологического (technologique) направления. В лицеях общего образования, которые открывают путь в высшие учебные заведения Франции, срок обучения 3 года.

Общеобразовательное направление имеет несколько уклонов: в филологию, экономику или естественные науки. В зависимости от выбранной специализации лицеисты сдают три основных бака и по-

лучают ВАС-ES (экономика и социальные науки), ВАС-L (литература и языки), ВАС-S (естественные науки).

Техническое направление предусматривает четыре типа специализации: STI (наука и промышленные технологии), STL (технологии лабораторных исследований), STT (технологии сферы обслуживания) и SMS (медико-социальные науки). Существуют еще несколько дополнительных баков, из них новые – музыкально-инструментальный, прикладные искусства, гостиничное дело и т.д. Общий набор экзаменационных предметов делится на обязательные для всех (французский, философия, история – география, иностранный язык), обязательные для данной специализации, специальные и дополнительные (на выбор). Все экзамены сдаются в чужом, еще накануне не известном лицее, незнакомым экзаменаторам, в обстановке полной гарантированной анонимности.

Несмотря на то, что университеты при приеме обычно не делают различия между типами *Baccalaureate* (французский национальный сертификат, завершающий академическое образование и открывающий доступ к поступлению в вузы), т.е. само наличие документа позволяет подавать документы на обучение в университет по программе любого профиля, при поступлении в высшие учебные заведения другого типа может требоваться наличие специализированного *Baccalaureate*.

Обучение в лицее вовсе не гарантирует получения диплома ВАС. Диплом выдается только тем, кто набрал не менее 10 баллов по итогам серии устных и письменных экзаменов. Получившие меньше 10 баллов сдают вторую серию экзаменов или отправляются на переэкзаменовку. Если набрать проходной балл так и не удастся, ученик получает одно только свидетельство об окончании средней школы. В число счастливиц бакалавров попадают всего 60 – 70 % школьников. «Образование во Франции – это кораблекрушение, специально организованное для того, чтобы изучить того, кто выплывет» – эта фраза, некогда прозвучавшая во французском парламенте, быстро стала крылатой. Звание бакалавра, полученное после окончания французского лицея, открывает дорогу во все европейские университеты и престижные высшие школы. Лицей – завершающее звено системы среднего образования и одновременно переходная ступень к высшему образованию. Полученная в лицее степень бакалавра (ВАС) считается первым этапом уже высшего образования, во-первых, по-

тому что ВАС присуждается жюри, возглавляемым университетским преподавателем, во-вторых, потому что только со степенью бакалавра можно поступить в университет. Во Франции не существует строгой границы между средним специальным и высшим образованием: первое служит ступенькой для второго.

Особенность лицея состоит не только в том, что здесь практикуется индивидуальный подход к ученикам, но еще и в том, что каждая дисциплина здесь разбивается на три уровня. Ученик может находиться, скажем, по французскому языку на первом уровне, а по математике – на третьем. Французская 20-балльная отметка гораздо более строгий инструмент оценки знаний, чем наша. В отличие от нашей поощрительно-воспитательной системы оценки ученика, французская школа бесстрастно оценивает учебный результат, последовательно, по четким пунктам снижая максимальный балл.

Французские учителя, как правило, узкие профессионалы, которые из года в год преподают только в одном, например, в пятом классе и, следовательно, каждый год меняют учеников. Естественно, что они в отличие от наших учителей не привязываются к детям, меньше сочувствуют их проблемам и не имеют оснований связывать их многолетние успехи или неудачи со своими педагогическими способностями. Зато это избавляет школьную систему от возможного появления любимчиков или несправедливо гонимых. Одна из наиболее характерных черт французского образования – это целенаправленность. Ученик настроен не на абстрактное блестящее будущее, а ставит перед собой небольшие, но конкретные и реальные задачи и прилагает все усилия, чтобы их выполнить. Если не справляется сам, на помощь обязательно приходят учителя и одноклассники, но все-таки приветствуется самостоятельность.

Иностранцам получить образование сложнее. Дети иностранцев имеют право учиться в частных лицеях-интернатах, а также в пяти достаточно благополучных государственных лицеях, расположенных в парижском предместье Сен-Жермен-ан-Ле, а также в Ницце, Лионе и Страсбурге. В государственных школах обучение бесплатное, но за проживание и питание надо платить.

Частное образование

Частное образование (среднее) во Франции охватывает значительно меньшее число учеников, чем государственное, – около 20 %.

Но дети из богатых семей, как правило, начинают учиться в частной школе. В самых дорогих и престижных частных школах дети проходят очень строгий отбор. Как правило, это дети французской элиты, но даже самые высокопоставленные родители не спасут бездельника от исключения, потому что во Франции твердо придерживаются принципа «хорошая школа – это хорошие ученики». Частные школы могут объединять в себе и начальную школу, и коллеж, и лицей. Детей-иностранцев принимают частные школы. Обязательное требование – это хорошее знание французского языка.

При существующей во Франции единой системе обучения и общих для разных типов школ общегосударственных программах, отличие частных школ от государственных в целом сводится к лучшему техническому и организационному оснащению учебного процесса (компьютерные залы, бассейны, лаборатории и мастерские).

Высшее образование

Высшее образование доступно только при наличии степени бакалавра. Система высшего образования во Франции отличается большим разнообразием вузов и предлагаемых дисциплин.

Французская система высшего образования достаточно сложна по структуре. В основном высшее образование можно получить либо в университетах, либо в так называемых "Grandes Ecoles" (высших школах). В настоящее время во Франции имеются 300 высших учебных заведений, в которых учится 1,3 млн студентов. Большинство вузов находится в ведении Министерства национального образования.

Непосредственное университетское образование во Франции состоит из трех циклов, дающих возможность как бы нанизывать один диплом на другой:

Первый цикл (продолжительность 2 года) ведет к получению диплома об общем университетском образовании (DEUG, Diplome d'Etudes Universitaire Generales), который у работодателей котируется невысоко. Более престижный диплом о научно-техническом университетском образовании DEUST получить сложнее.

Для перехода ко **второму циклу** необходимо иметь DEUG, DEUST или приравняемый к ним диплом. Обучение по второму циклу подразделяется на ряд этапов, первый из которых продолжается (после первого цикла) всего год и завершается получением степени

лиценциата (Licence). Лицензиат – это эквивалент российского понятия «неполное высшее образование»; еще один год обучения после этого позволяет получить степень мастера Maitrise («диплом мастерства»). В понимании французов, Maitrise – это законченное высшее образование (три года обучения после получения DEUG).

Третий цикл обучения (продолжительность 5 лет) – это цикл специальной подготовки после окончания школы (baccalaureat), который позволяет получить диплом о специальном высшем образовании. Полученная в лицее степень бакалавра считается первым этапом уже высшего образования (присуждается жюри и только со степенью бакалавра можно поступить в университет).

Другой вариант третьего цикла обучения в течение 5 лет (после бакалавриата) – это **цикл углубленной подготовки**, завершающийся получением специального диплома и являющийся эквивалентным одному году обучения перед поступлением в докторантуру.

Высшие школы Франции (Grandes Ecoles) – это государственные, реже частные учебные заведения с ограниченным числом преподавателей и сроком обучения не менее трех лет. Набор студентов проводится на конкурсной основе. Высшие школы обеспечивают профессиональную высококлассную подготовку инженеров, коммерсантов, менеджеров, педагогов и других специалистов.

Помимо классической магистратуры, во Франции существуют магистратуры с профессиональной ориентацией: прикладная информатика, математика, прикладные иностранные языки и многое другое. Успешно сдавшим экзамены студентам подобных магистратур выдаются три типа дипломов: MIAGE (прикладная информатика в управлении предприятием), MSG (магистр менеджмента) и MST (магистр науки и техники). В принципе, после получения Maitrise учебу можно считать законченной, и большинство студентов оставляет университет именно после получения степени магистра. Однако если вы хотите получить диплом более высоких уровней во французских университетах, для вас предусмотрен третий цикл обучения, на который принимают только студентов, имеющих степень магистра.

Постдипломное, или постуниверситетское образование во Франции (formation continue) – это обучение на третьем цикле для взрослых работающих людей. Для них этот пятый университетский год обычно растянут на два календарных. Таких «взрослых» студен-

тов в учебных заведениях примерно столько же, сколько и юных студентов. Содержание курса у тех и других одинаково, разница – в дипломной работе: те, кто пришел на 3-й цикл со студенческой скамьи, пишут «отчет о стажировке», а работающие – «отчет о деятельности». При поступлении на экономические специальности 3-го цикла проводится вступительный тест-собеседование (concoure d'entree). Нередко конкурс составляет 4 – 5 человек на место.

Кандидатов на соискание высшего специального образования отбирают на основе собеседования и досье, в которое входят описание предыдущей учебы и сопроводительное письмо с предложением темы будущей научной работы. Именно на этом этапе обучения студент выбирает одно из двух направлений своей учебы: либо профессионально-ориентированное обучение, которое завершается получением диплома о специальном высшем образовании (DESS, Diplome d'Etudes Superieres Specialisees) со специализацией в области экономики, права и пр., либо теоретико-исследовательское обучение завершается получением DEA (исследовательского диплома). Второе направление обычно выбирают те, кто собрался в докторантуру. Обучение в докторантуре Франции занимает еще три-четыре года. В ходе обучения лучшие студенты получают возможность приступить к написанию диссертации на получение степени кандидата наук (Doctorat de Nouveau Regime). Став кандидатом наук, человек получает право читать лекции в университете. А чтобы стать профессором и руководить работами других, кандидат наук должен представить Национальному жюри свои научные труды. В случае положительного решения, он приобретает звание преподавателя университета. Свои особенности имеет принятая во Франции система подготовки медиков и фармакологов. Здесь учатся дольше – от 6 до 8 лет, и к студентам предъявляются более жесткие требования.

Французские вузы отличаются размерами, но в целом независимо от месторасположения гарантируют высокое качество образования. Для небольших университетов характерны многообразие дисциплин и большое число студентов первого цикла обучения. Университеты крупных провинциальных городов – Лилля, Тулузы, Лиона, Бордо, Гренобля, – как правило, отличаются более узкой специализацией, в них больше студентов второго и третьего циклов. Наконец, в Париже (Парижский регион) можно найти практически все, что угодно – любой факультет, любую программу, любую специализацию.

Университет Сорбонна

Парижский университет, известная всему миру Сорбонна – самый крупный и престижный во Франции. Он был основан в 1215 г. и является старейшим в Европе. В те далекие времена в Парижском университете было 4 факультета: теологии, медицины, канонического права и свободных искусств. 40 лет спустя духовник Людовика XIV монах Роббер де Сорбон основал здесь богословский факультет, и университет стал называться Сорбонной. Впоследствии происходили существенные преобразования Парижского университета, в результате чего гигантский университет был расчленен на части, которые получили статус автономных вузов. Сегодня таких университетов насчитывается 17, не считая отдельной системы высших школ, расположенных в департаменте Иль-де-Франс (Парижский регион). Управление 17 университетами и высшими школами Иль-де-Франс, входящими «в конгломерат» под названием Сорбонна, осуществляет Канцелярия. Все университеты связаны в единое целое сетью организаций и учреждений общего назначения. Все университеты в составе Сорбонны государственные и обучение в них ведется бесплатно. Французскую систему высшего образования отличает большое разнообразие учебных заведений, имеющих прочные традиции и способных в то же время ориентироваться при подготовке специалистов на требования сегодняшнего дня.

Организация учебного процесса

Учебный год во Франции начинается в сентябре и заканчивается в июле. Он включает в себя 16 недель каникул, что больше, чем в других европейских странах. Экзамены обычно проводятся в июне. Учебный процесс включает систему модулей, коэффициентов, обязательных университетских предметов и факультативов. Сессий как таковых у французов нет. Есть курсы лекций в 6 – 45 учебных часов, после которых сразу же следует экзамен. Экзамены в основном письменные. Отметки 20-балльные.

Преподавание в вузах обычно ведется на французском языке, хотя в отдельных бизнес-школах обучение может быть и на английском языке. В последние несколько лет во многих высших учебных заведениях, особенно частных, появились магистерские программы на английском языке. Они ориентированы на иностранцев и предлагают

1 – 2 года обучения. На них принимаются выпускники российских вузов, владеющие английским языком. Такие программы предлагают SCHILLER International University

Обучение на таких программах платное. В связи с тем, что число аппликантов в университеты Франции обычно очень велико, многие университеты имеют квоты мест для иностранцев, например университеты г. Бордо.

В целом, во французских учебных заведениях иностранцев около 10 % от общего числа студентов, что составляет 170 тыс. человек.

Вступительные требования

Поступление во французские учебные заведения – процесс довольно сложный. Решение о признании уровня полученного вами в России образования эквивалентным требуемому в каждом конкретном случае принимает руководство университета. Главное требование при приеме в университет – представить документ о среднем образовании – французский «аттестат» бакалавра (BAC), имеющий несколько разновидностей в зависимости от типа средней школы. Для поступления в университет необходим аттестат, дающий доступ к университетскому образованию (DAEU). Этот документ – стопроцентный пропуск в университет, но, к сожалению, получить его можно, только сдав экзамен по окончании французского лицея и показав при этом хороший результат.

Решение о соответствии зарубежного аттестата зрелости французскому стандарту выносит конкретное учебное заведение. К российскому аттестату зрелости надо добавить как минимум годичный опыт обучения в российском вузе. И после этого выдержать конкурсный экзамен по французскому языку DALF. Чтобы получить диплом об углубленном знании французского языка Diploma Approfondi de Langue Francaise DALF, надо либо иметь диплом DELF (1-й и 2-й степеней), либо сдать контрольный тест на допуск к получению диплома DALF (Test de controle d'Acces au DALF).

Рекомендации по поступлению

Иностранцам необходимо начинать процесс поступления как минимум за год, осенью. Необходимо знать, где именно вы хотите учиться. Во Франции престиж университетского диплома меньше

всего зависит от месторасположения вуза. Совсем не обязательно ехать учиться в Париж. Поступать там сложнее, жить дороже, снять комнату труднее. В Париже и всем регионе Иль-де-Франс жилье стоит почти в полтора раза дороже, чем в провинции.

Самым важным документом для зачисления является правильно составленное *мотивационное письмо*, в котором необходимо очень четко объяснить, почему вы собираетесь получить образование именно во Франции, что вас особенно интересует в учебном процессе и как вы видите дальнейшее практическое применение полученных знаний. От того, что именно вы напишете в письме, зависит очень многое. Многие учебные учреждения Франции, кроме мотивационного письма, требуют так называемое *рекомендательное письмо (projet)*. Для мотивационного письма достаточно одной страницы, объем (*projet*) – 3 страницы. Форма этих документов произвольна, жестких шаблонов нет. Главная особенность состоит в том, что эти письма пишутся, как правило, от руки. Для зачисления необходимы и ряд других документов: заверенный перевод свидетельства о рождении, аттестат, для студента – выписка из зачетки.

Оформление студенческой визы

Иностранные студенты, планирующие учиться во Франции более трех месяцев, должны получить долгосрочную студенческую визу.

Французское посольство отдает предпочтение тем абитуриентам, кто сумел доказать свое увлечение именно этой страной, языком и культурой. К собеседованию полезно выучить названия месяцев во времена парижской коммуны, прочитать ряд произведений классиков французской литературы в оригинале. Кстати, французы, в отличие от американцев, англичан, не слишком любят тех, кто хочет у них изучать бизнес, экономику или естественные науки. В посольстве таких обязательно спросят: «Почему именно у нас?» Заранее подготовьте ответ. Почему отказали в визе, французское посольство не объясняет. Но больше всего шансов у инициативного, энергичного молодого человека не старше 30, крепкого здоровья, чьи научные интересы связаны с гуманитарными науками вообще и с Францией, в частности.

Вопросы и задания

1. Каковы основные особенности системы французского образования?

2. Каким образом организовано начальное образование во Франции и является ли оно платным?
3. На сколько циклов разбито обучение в коллеже?
4. В чем состоит особенность лицезя?
5. Сравните подход к ученикам французских и русских учителей.
6. Назовите одну из наиболее характерных черт французского образования.
7. Что представляет собой частное образование во Франции?
8. При каком условии во Франции доступно высшее образование?
9. Охарактеризуйте каждый цикл университетского образования.
10. Что представляют собой высшие школы Франции?
11. На основе прочитанного сделайте небольшой доклад об университете Сорбонна.
12. Как организован учебный процесс во Франции и как он отличается от учебного процесса в России?
13. Опишите процедуру поступления во французские учебные заведения для иностранных граждан?

Интернет-ресурсы

1. Образование во Франции. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Образование_во_Франции (дата обращения: 10.01.2013).
2. Система образования во Франции. – URL: <http://www.francetour.ru/systemobr.htm> (дата обращения: 10.01.2013).
3. Система образования во Франции. Языковые школы. Среднее образование. Университеты и колледжи. – URL: <http://meganom.org/useful/education/302.html> (дата обращения: 11.01.2013).
4. Французская система образования. – URL: <http://www.strana-oz.ru/2002/2/francuzskaya-sistema-obrazovaniya> (дата обращения: 13.01.2013).
5. Система образования Франции. – URL: <http://www.global-class.org/countries/16/1/> (дата обращения: 13.01.2013).
6. Французская система образования. – URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/francuzskaya_sistema_obrazovaniya (дата обращения: 14.01.2013).

2.2.2. Испания

Название страны «Испания» происходит от финикийского выражения «*I-Shapan-im*» и дословно означает «Берег даманов». Официальное название страны *Королевство Испания*.

Испанское образование имеет многовековую историю и связано с рядом известных имен, среди которых основополагающее место занимает испанский педагог и философ XIX столетия Пабло Монтезино. Пабло Монтезино считал, что детям необходимо усваивать то, «что им наиболее важно знать для их счастья и счастья их родителей», а само образование «необходимо для обретения человеком счастья».

Система образования Испании регулируется двумя основными законами:

«Общий закон об образовании» (1970 г.) и «Закон об общей структуре системы образования» (1992 г.).

Изучение вопроса об исторических путях реформирования системы испанского образования середины XX в. позволило выделить основные этапы и направления развития системы образования:

- I этап (с 1970 по 1990 гг.) – демократизация испанского образования, вызванная падением диктатуры Франко;
- II этап (с 1990 г. по настоящее время) – интеграция в единое европейское образовательное пространство.

Итогом вышеуказанных этапов развития системы образования стала реформа 1996 – 2000 гг., которая позволила ввести в испанскую систему образования новые европейские стандарты и в то же время сохранить ряд традиций предшествующей системы.

Этапы образования в Испании:

- дошкольная ступень (от 0 до 6 лет);
- базовая ступень (от 6 до 14 лет);
- бачилерато (от 16 до 18 лет);
- высшее образование (от 18 лет).

Дошкольное образование

«Детское образование» в Испании является добровольным и включает два цикла:

- детский сад и ясли (от 4 мес. до 3 лет) – в большинстве случаев платная услуга;
- подготовительная группа (от 3 до 6 лет) – разносторонняя подготовка к школе (музыка, танцы, чтение, упражнения на логику, математика, ознакомление с компьютером, рисование, этика).

Распорядок дня в детском саду определяется работниками детского сада. Наиболее распространен семичасовой рабочий день с 9.30 до 16.30, который включает обед и полдник. Завтрак и «тихий час» в большинстве детских садов отсутствуют.

Базовое образование (*educacion general basica*)

- Базовое образование состоит из десяти курсов и является обязательным для детей от 6 до 16 лет;
- функционируют государственные, частные и католические школы (30 % испанских детей);
- существуют частные школы «двойных программ» (англо- и американо-испанские школы), которые дают возможность получить два сертификата о среднем образовании.

Базовое обязательное образование распадается на

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

(*Educacion Primaria*)

от 6 до 12 лет

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

(*Educaion Secundaria*)

от 12 до 16 лет

Один учитель

Предметы: родной язык, литература, математика, природоведение, музыка, физическое воспитание, рисование, религия (по желанию), права человека, гражданское общество и иностранный язык (в большинстве школ – английский).

Разные учителя

Предметы: география, история, испанский язык, математика, искусство, музыка, естественные науки, иностранный язык, второй иностранный язык, язык региона, предметы по выбору и основы профессиональной подготовки в какой-либо области.

Система оценок в школе

Основным принципом оценки знаний, полученных учениками в ходе обучения, является принцип соответствия знаний учащихся тому уровню, который определен в законодательно установленных стандартах начального и среднего образования.

Шкала оценок

Insuficiente (IN) 1, 2, 3, 4 – неудовлетворительно,
Suficiente (SU) 5 – удовлетворительно,
Bien (BI) 6 – удовлетворительно / хорошо,
Notable (NT) 7, 8 – хорошо,
Sobresaliente (SB) 9, 10 – отлично.

Режим учебного процесса

• Испанские школы обычно работают с 9.00 до 16.00, в 12.00 перерыв на обед.

• Урок длится 45 мин.

• Учебный год длится с середины сентября по середину июня.

• Каникулы проходят в новогодние праздники и Пасху, в летний период.

• Учебный год делится на триместры.

По окончании всех курсов ученики сдают выпускные экзамены и получают сертификат о среднем обязательном образовании с присвоением им звания *Graduado Escolar* («выпускник неполной средней школы») (табл. 1).

Таблица 1

Полное среднее образование (с 16 до 18 лет)

Возможности для выпускника средней обязательной школы

Программа Бачилерато (Bachillerato)	Профессиональное образование (Formacion Profesional)
<ul style="list-style-type: none">• поступление в случае успешной сдачи экзаменов;• ориентация на подготовку к поступлению в высшее учебное заведение;• разделение учеников в соответствии с выбранной специализацией;• по окончании программы сдается выпускной экзамен <i>Selectividad</i>, который одновременно является вступительным для зачисления в вуз.	<ul style="list-style-type: none">• позволяет получить начальное профессиональное образование;• дает возможность выходить на работу до окончания училища;• не ориентировано на поступление в университет;• направлено на приобретение специализации только в сфере ручного и физического труда;• данная ступень образования постепенно изживает себя.

Поступление в высшие учебные заведения

Для поступления в университет необходимо:

• сдать в школе комплексный экзамен *Selectividad* (позволяет оценить общий уровень образования по ряду предметов (задания по испанскому языку + гуманитарная или техническая часть);

- сдать университетский экзамен по следующим предметам: иностранные языки, философия, два обязательных и два предмета на выбор, непосредственно связанные с направлением будущего обучения.

Старейшие вузы: университет Саламанки (1218 г.), Мадридский университет (1293 г.), университет Гранады (1531 г.).

Категории университетов:

- государственные вузы (43 вуза);
- частные университеты (3 вуза);
- духовные высшие учебные заведения.

Уровни образования

С 2010 г. в Испании действует новая структура высшего образования. Она включает три уровня:

- бакалавриат (Grado) (4 года);
- магистратура (Master) (1 – 2 года);
- докторантура (Doctorado) (1 – 2 года).

Типы высших учебных заведений

В Испании функционирует 4-уровневая структура высшего образования:

- университетские факультеты (facultades universitarias) – изучаются теоретические дисциплины (три уровня);
- высшие технические училища (tecnicas superiores) – технические специальности (три уровня);
- университетские школы (escuelas universitarias) имеют определенную профессиональную ориентацию (первая ступень);
- университетские колледжи (colegios universitarias) имеют определенную профессиональную ориентацию (первая ступень).

Из всего вышесказанного видно, что система испанского образования имеет сходство с большинством европейских систем образования, но, несмотря на вхождение страны в Болонский процесс и вступление в единое европейское образовательное пространство, Испания остается верна своим образовательным традициям, которые развивают в личности не только признанные в Европе компетенции, но и традиционные для испанской культуры ценности, основополагающее место среди которых занимают семья и религия.

Вопросы и задания

1. Какими законами регулируется система образования в Испании?

2. Перечислите основные этапы развития системы образования в Испании.

3. Охарактеризуйте дошкольное образование в Испании.

4. Опишите режим испанской школы.

5. Охарактеризуйте полное среднее образование в Испании.

6. Что представляет собой система оценок в испанской школе?

7. Что необходимо для поступления в высшие учебные заведения?

8. Назовите старейшие испанские высшие учебные заведения.

9. Какова структура высшего образования с 2010 г.?

10. Назовите типы высших учебных заведений в Испании.

11. Чем испанская система образования схожа с системами образования других европейских государств и чем она отличается?

Библиографический список

Фастова, В. Н. Пабло Монтеино – основоположник дошкольного воспитания в Испании / В. Н. Фастова // Вестник ПГЛУ. – 2008. – № 3. – С. 8 – 17.

Интернет-ресурсы

1. Образование в Испании. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Образование в Испании](https://ru.wikipedia.org/wiki/Образование_в_Испании) (дата обращения: 02.02.2013).

2. Education in Spain. – URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Education in Spain](http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Spain)(дата обращения: 02.02.2013).

2.3. СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ АМЕРИКИ

2.3.1. Становление и развитие американской системы школьного образования

Американская система образования, в полной мере отразившая все последствия иммиграционных процессов и меняющуюся демографическую картину, вобрав в себя демократические достижения современного общества второй половины XX в., по праву относится к одной из наиболее прогрессивных и демократических мировых образовательных систем. Она складывалась под влиянием разных истори-

ческих, экономических и социальных факторов, которые и определили особенности, во многом отличающие ее от западноевропейских систем образования.

Несмотря на то что первыми покорителями Америки были испанцы, при формировании американской системы образования школьная традиция более поздних колонизаторов, англичан, оказалась самой влиятельной из всех европейских.

Началом среднего образования в Северной Америке можно считать открытие в 1635 г. церковной общиной Бостона городской латинской грамматической школы. Идея создания таких школ быстро распространилась и в других городах, и уже к середине XVIII в. городские школы стали ведущими среди образовательных учреждений Северной Америки.

Во второй половине XVIII в. в ряде колоний стали возникать частные общеобразовательные учреждения нового типа — академии. Первое из таких заведений было основано в Пенсильвании в 1749 г. Бенджамином Франклином. Помимо предметов классического цикла в академии Франклина предусматривалось изучение политической и экономической истории, естествознания, ряда иных научных дисциплин. Академия состояла из трёх отделений, и ученикам предоставлялась возможность выбора интересующего их типа образования: классического, филологического или математического. Она была образцом для подражания, таким образом, в конце века академии стали наиболее распространенным видом полной общеобразовательной школы и оставались главным типом учебного заведения среднего образования до середины XIX в. В академиях учились как мальчики, так и девочки. Разные академии могли в некоторой степени отличаться содержанием образования (например, мог изучаться разный набор иностранных языков и т.д.), сроки обучения варьировались от 3 до 5 лет.

Просветительское дело в США было напрямую связано с борьбой за независимость, со становлением и укреплением государства. Идеи просвещения, распространившиеся во второй половине XVIII в. в Европе, были подхвачены в Северной Америке прежде всего государственными деятелями. Декларация независимости США 1776 г., была первой декларацией прав человека, провозглашавшей республиканские и буржуазно-демократические свободы, в том числе равное

право на бесплатное образование. Вскоре после признания Англией независимости новой страны началась разработка общенационального школьного законодательства. Однако этот процесс тормозился длительным становлением США как государства.

Власти штатов прилагали невероятные усилия для создания альтернативы частным академиям, доступу в которые препятствовала высокая плата за обучение. Хотя бесплатные государственные школы стали появляться сразу после обретения страной независимости, повсеместное распространение они стали получать только с середины XIX в. Тогда место частных академий постепенно стали занимать выросшие над начальными школами высшие школы (*High Schools*). Учебный курс заведений такого типа занимал от трех до пяти лет. В программу входили, с одной стороны, предметы элементарного образования, а с другой – дисциплины, изучаемые в академиях, включая древние языки и литературу.

Основу образовательной политики того времени составляла идея школы как средства адаптации человека в обществе. Общей чертой для всех школ было культивирование так называемого «американского образа жизни».

К 1870 г. в каждом штате существовали бесплатные школы. В период конца XIX – начала XX вв. штаты стали предпринимать попытки сделать среднее образование обязательным, и к 1910 г. в американских школах обучалось уже около 72 % детей. Параллельно с государственным в США продолжалось распространение и частного платного образования.

В конце шестидесятых годов XX в. в США принимается важнейший законодательный акт, регламентирующий структуру и деятельность образовательной системы, – «Закон об образовании» (*The Elementary and Secondary Education Act, 1965*). С тех пор в США регулярно происходят законодательные преобразования, призванные качественно улучшить образовательный процесс в американских школах. Дальнейшие законодательные и структурные изменения в сфере образования, создание специализированных организаций, комиссий, исследовательских и методических центров заложили прочную основу той формы школьного образования, которое мы видим в современной Америке сейчас.

Из последних преобразований в области законодательства наибольшее влияние на повышение уровня образования в школах США оказал подписанный Дж. Бушем закон, известный как «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind Act). Основными положениями этого закона являются увеличение федерального финансирования школ с целью улучшения уровня преподавания, повышения знаний учеников, преодоления неуспеваемости, обеспечения успешного прохождения всеми учащимися общегосударственного стандартизированного тестирования и снижения уровня учащихся, по разным причинам бросающих школу.

Итак, что же представляет собой современная американская система школьного образования?

Приступая к характеристике современного школьного образования в США, необходимо сразу отметить, что она в значительной степени отличается от привычной для нас российской системы.

Одна из ключевых отличительных особенностей американского образования – его значительная децентрализация. Конституцией США определено, что все вопросы образования находятся в ведении штата, т. е. в американской системе образования отсутствуют единый образовательный стандарт, единые требования. Тем не менее, с 1980 г. в США существует Министерство образования (это одно из самых маленьких министерств в правительстве США).

Задачи Министерства образования США:

- обеспечение выполнения федеральных законов об образовании;
- сбор данных об учебных заведениях США;
- распределение и управление использованием федерального финансирования образовательных проектов.

Министерство образования США не создает учебных заведений и не управляет ими. В его состав входят такие подразделения, как Национальный центр статистики в сфере образования, Национальный институт по проблемам инвалидности и реабилитации, Управление федеральной помощи студентам, различные консультативные советы и комитеты и другие.

Структура управления школьным образованием США приведена на рис. 5.



Рис. 5. Структура управления школьным образованием США

Департамент образования каждого штата формирует свою образовательную политику, разрабатывает собственные образовательные стандарты, которые могут значительным образом отличаться от стандартов в другом штате. Каждый штат также разрабатывает свои же государственные экзамены либо вовсе не имеет таковых. Правда, раз в году все ученики в масштабе всей страны сдают общенациональный

экзамен, и именно на его результаты и ориентируются вузы при приеме абитуриентов, его же используют и для сравнения уровня образования в разных штатах и разных школах.

Примерно 85 % детей обучаются в государственных школах. Большая часть остальных идут в платные частные школы (private schools), многие из которых – религиозные. Наиболее распространена сеть католических школ, начало которой положили во второй половине XX века ирландские иммигранты. Другие частные школы, часто очень дорогие и иногда с большим конкурсом на поступление, существуют, чтобы подготовить учеников к поступлению в престижные вузы. Многие из них – школы-пансионы (boarding schools), предлагающие постоянное проживание в резиденции школы, т.к. часть учеников приезжает из других штатов и даже из-за рубежа (такие как, например, Академия Филлипса в Экзетере, штат Нью-Хэмпшир). Выпускники таких школ в большой части формируют будущую элиту американского общества, становясь политиками, крупными правительственными чиновниками, главами корпораций и т.д. Плата за обучение ребенка в такой школе иногда может быть равной или превышать плату за обучение в частном университете (более 40 тыс. долларов в год)!

В американском образовании существует также такое явление как charter schools – это государственные школы, но они автономны и не зависимы от школьного дистрикта. На самом деле их можно охарактеризовать как нечто среднее между государственной и частной школой. Такие школы финансируются учителями, родителями, активистами, которые считают, что государственные школы сильно ограничены правилами и обязательствами перед администрацией дистрикта, и строят образовательный процесс, основываясь на прогрессивных, новаторских методах, разрабатываемых в рамках школы. Charter schools часто имеют определенную специализацию или направление (математика, гуманитарные науки, искусство и т.д.). Они считаются престижнее простых школ дистрикта, но поступить туда не так просто. Charter schools ежегодно проводят лотерею, с помощью которой отбирают новых учеников на учебный год и привилегия обычно дается тем, чьи братья или сестры уже учатся в этой школе. Несмотря на определенные плюсы, такая форма организации школы не является гарантией ее успешности. Все зависит от администрации

школы, эффективного управления, квалифицированности кадров, адекватности нововведений и т.д.

Еще одной альтернативой обычной общеобразовательной школе для американских ребят может стать *military school*, военная школа. Эти учебные заведения финансируются из федерального бюджета и предназначены для ребят, которые планируют связать свое будущее со службой в вооруженных силах. Дисциплина в таких школах гораздо жестче, чем в обычных, учащиеся проживают в современных казармах, обучение и быт подчинены строгому режиму, большое внимание уделяется физической подготовке. К девочкам, обучающимся в таких школах, предъявляются те же требования, что и к мальчикам, поправки не делаются даже в физической подготовке – все на равных. Так закаляется характер и формируется личная самодисциплина.

Как и в любой стране, в США есть и дети с нарушениями психического развития, девиантным поведением, те, что мы называем «трудными детьми». Дети с подобного рода отклонениями могут обучаться в специализированной школе, которая называется *school for troubled teens*. В таких школах работает специально обученный персонал, выстраивающий образовательный процесс в соответствии с нуждами, умственными возможностями, психическим состоянием конкретного ребенка. Обстановка в таких школах призвана смягчать напряжение, которое может сопутствовать процессу обучения и взаимодействия между сверстниками.

Рассмотрев типы школ, которые в настоящее время существуют в США, мы остановимся подробнее на общеобразовательной государственной школе и ее структуре.

Все государственные школы (*public schools*) относятся к какому-либо образовательному округу (*school district*). Школьные дистрикты подчиняются школьному совету (*school board*), который состоит из выборных членов и регулирует вопросы местного школьного образования – контроль образовательного процесса, распределение финансов, вопросы стандартизированного тестирования, оснащения школ и т.д.

В каком-то смысле образовательный округ (дистрикт) – это аналог российского городского отдела образования. Отличие заключается в том, что отдел образования в России осуществляет в основном надзорную деятельность, у дистрикта же гораздо больше полномочий и ответственности. В его ведении находятся такие вопросы, как прием

на работу и увольнение (иногда по рекомендации директора школы), зарплата учителей, решение вопросов распределения финансирования, методического обеспечения, стандартизированного тестирования, билингвального обучения (решения об открытии билингвальной школы, принятии и финансировании той или иной билингвальной программы и т.д.). Наконец, дистрикт сам пополняет свой бюджет за счет местных налогоплательщиков и сам же по своему усмотрению его расходует. Важно заметить, что финансирование школ штатами зачастую напрямую зависит от успеваемости учащихся, результатов тестирований и экзаменов.

Родители обязаны определять своего ребенка в школу только в границах образовательного округа, поэтому зачастую в неблагоприятных районах с низким уровнем жизни и низкой стоимостью аренды жилья также и невысокое качество школ, которые зачастую в большой степени сегрегированы (например, в таких больших городах как Нью-Йорк, Чикаго и др.). Чтобы ребенок учился в хорошей школе, нужно переехать в более дорогой район.

Среднее образование в США трехуровневое: начальная школа, Elementary School – первые шесть классов (включая подготовительный), средняя (Middle School) – шестые-восьмые классы и высшая (High School) с девятым по двенадцатый классы. В возрасте около 5 лет американские дети идут в начальную школу, в нулевой класс (нем. kindergarten), посещение которого обязательно для поступления в школу в большинстве штатов¹⁶. Также существует pre-kindergarten, куда определяются дети в возрасте от 3 до 5 лет, которым требуется особая подготовка. Это не является обязательным для всех детей (например, в pre-kindergarten идут, как правило, дети с отставанием в развитии или дети, не говорящие на английском языке, т.е. дети-иммигранты и т.п.).

Начальные школы, как правило, маленькие, и в одном районе их, как правило, несколько. Начальная школа продолжается до пятого (в некоторых школах до шестого) класса, после чего ученик идет в среднюю школу, которая заканчивается восьмым классом. Высшая (старшая) школа – это классы от девятого до двенадцатого, так что

¹⁶ State Compulsory School Attendance Laws Information Please Almanac. Retrieved December 19, 2007.

обычно американцы оканчивают общеобразовательную школу в 18 лет (рис. 6)¹⁷.

Несмотря на то что эти школы разделены как административно, так и территориально, все они вертикально интегрированы. Как правило, две – три начальные школы относятся к одной средней, куда переходят ученики этих начальных школ после их окончания. Соответственно средняя школа в три – четыре раза больше начальной. В свою очередь две – три средние школы завязаны на одной высшей школе.



Рис. 6. Схема системы школьного образования США

*Включен в структуру школы, существует не во всех школах, не обязателен для посещения, только для детей, нуждающихся в специальной подготовке (по данным департамента образования США: <http://www.ed.gov/>);

**подготовительный (нулевой) класс обязателен для посещения в большинстве штатов (по данным департамента образования США: <http://www.ed.gov/>).

¹⁷ Официальный сайт национального центра образовательной статистики США – National Center for Education Statistics: <http://www.nces.ed.gov> (дата обращения: 17.03.2014).

Большой плюс американской школы в том, что большое внимание уделяется детям с ограниченными физическими или интеллектуальными возможностями. В Америке такие ученики не изолированы от их здоровых сверстников. При желании родителей они могут обучаться в одном с ними классе. В каждой школе есть специальный департамент, занимающийся именно такими учениками. Им помогает специально прикрепленный к ним специалист. Даже слепые ученики могут обучаться в обычной школе. Средства, время и силы, идущие на обучение и поддержку таких учеников, огромны и в разы превышают те, которые выделяются на обучение «беспроблемных» детей.

Подход к личности каждого ребенка достаточно прост – каждый ученик должен себя чувствовать комфортно. С самого начала учебы классы комплектуются по уровню способностей учащихся. Малышей, которые только что приступили к занятиям, делят на группы в соответствии с результатами тестов. Тесты представляют собой серию различных заданий, которые учащийся выполняет за определенный промежуток времени. К этому тесту нельзя специально подготовиться, он не отражает степень развитости и обученности ребенка. Тест гораздо глубже – он вскрывает прирожденную одаренность и с математической точностью определяет коэффициент интеллекта (IQ). После определения IQ дети определяются в группы А, В и С – «одаренных», «хорошо успевающих» и «отстающих», таким образом обучение дифференцируется. Со способными ведутся серьезные, насыщенные занятия с довольно высокими требованиями. Эти дети, как их называют в США, «ориентированы на колледж» уже с первых лет обучения в школе.

Такая практика довольно логична. Ребенок должен чувствовать себя в классе комфортно и не испытывать комплекс «хронического неудачника». Если он не усваивает программу определенного предмета, его переводят в класс с пониженным уровнем сложности, где ребята по уровню знаний и способностей примерно одинаковы. Ребенок точно так же может получить пятерку, хотя эта пятерка и не может сравниться с той, что получена в классе с наивысшим уровнем сложности. Пройденный уровень сложности будет иметь значение при поступлении в университет. В старшей школе, особенно в последние два года, появляется новый тип продвинутого класса. Школьники могут брать классы, которые должны подготавливать их к

экзаменам The International Baccalaureate (IB) and Advanced Placement (AP). Получившие высокий балл на этих экзаменах имеют возможность поступить практически в любой университет, и большинство вузов засчитывает хорошую отметку на этих экзаменах как начальный курс по соответствующему предмету.

Лучшие ученики американских школ получают возможность обучаться бесплатно в любом университете штата (обучение финансируется за счет бюджета штата). Для поступления в вуз в основном (но не во всех) требуется сдать экзамены: *SAT* (или Scholastic Aptitude Test – дословно школьный оценочный Тест) или *ACT* (American College Test).

Чтобы получить школьный аттестат (high school diploma), учащимся необходимо сдать GED test – General Educational Development test – единый для всех экзамен, стандарты для которого устанавливаются Американским советом по образованию (the American Council on Education). Он включает пять составляющих: чтение, письмо, математика, обществознание, наука (Reading, Writing, Mathematics, Social Studies, Science). Результаты GED также учитываются при поступлении в вуз.

Необходимо также отметить, что в Америке существуют разные типы средних школ: академические, профессиональные и многопрофильные. В многопрофильной школе, начиная с 9-го класса, существуют различные отделения (профили). Наиболее распространенные из них академический, общий, коммерческий, индустриальный, сельскохозяйственный и др. Однако только академический профиль дает такой тип образования, который при наличии умственных способностей и личного стремления дает возможность школьнику подготовиться к поступлению в вуз. Таким образом, окончив среднюю школу, учащиеся фактически имеют различную подготовку и разные возможности, исходя из которых выпускник может либо продолжить обучение, поступив в колледж или университет, или же найти такую работу, для которой уже имеющихся знаний и навыков будет достаточно.

Многие аналитики и ученые разных стран, занимающиеся педагогической компаративистикой, признают отличную приспособленность американских выпускников к реальной жизни, поскольку к окончанию школы они помимо владения теоретическими знаниями обладают и необходимыми в жизни практическими навыками.

Вопросы и задания

1. Система образования какой страны оказала наибольшее влияние на становление американской школы?
2. Назовите первые частные общеобразовательные учреждения нового типа в XVIII веке.
3. Что послужило импульсом для распространения бесплатных государственных школ?
4. Как вы думаете, почему вопросами организации системы образования занимаются штаты, а не федеральный центр? Какие могут быть для этого объективные причины?
5. Какие типы школ, функционирующих сейчас в США, вы знаете? Найдите в Интернете информацию и подготовьте доклад о какой-нибудь конкретной школе, относящейся к альтернативным (напр., *charter school*, *boarding school*, *military school* и т.д.).
6. Назовите и охарактеризуйте основные ступени американской общеобразовательной школы.
7. Поразмышляйте над вопросом формирования классов по уровню успеваемости. Насколько эффективным могло бы стать повсеместное внедрение такой практики американской школы, учитывая особенности менталитета, в условия российской действительности?
8. Найдите в электронных источниках материал о том, что представляет собой *Advanced Placement* и *International Baccalaureate* и подготовьте небольшой доклад.
9. На основании сравнения с российской системой школьного образования сделайте выводы об американской школе, поразмышляйте над ее преимуществами и возможными недостатками.

Библиографический список

1. Алферов, Ю. С. Управление образованием в США: роль федеральных органов / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 106 – 113.
2. Беспалько, В. П. Проблема образовательных стандартов в США и России / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 89 – 95.
3. Бриггс, Д. Краткий обзор тенденций образования в США / Д. Бриггс // Перспективы. – 1996. – № 3. – С. 37 – 57.
4. Веселова, В. В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания / В. В. Веселова // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 91 – 100.

5. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учебник для магистров / А. Н. Джуринский. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с. – ISBN 978-5-9916-2419-0.

6. Малькова, З. А. Двенадцатилетняя американская школа: организация и особенности учебно-воспитательной деятельности / З. А. Малькова. – М. : ИТОП, 2000. – 54 с.

7. *Она же*. Исторический урок американской школы / З. А. Малькова // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 99 – 108.

8. Рогачева, Е. Ю. Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов. – Владимир : ВГПУ, 2010. – 404 с. – ISBN 978-5-87846-712-4.

9. State Compulsory School Attendance Laws Information Please Almanac.. Retrieved December 19, 2007.

Интернет-ресурсы

1. Официальный сайт Американского центра прикладной лингвистики – Center for Applied Linguistics. – URL: <http://cal.org> (дата обращения: 07.03.2013).

2. Официальный сайт департамента образования США - The United States Department of Education. – URL: <http://www.ed.gov/> (дата обращения: 07.03.2013).

3. Официальный сайт национального центра образовательной статистики США - National Center for Education Statistics. – URL: <http://www.nces.ed.gov> (дата обращения : 07.03.2013).

2.3.2. Современная система высшего образования в США

Высшее образование в США традиционно считается одним из лучших в мире. В самых престижных мировых рейтингах высших учебных заведений университеты и колледжи США традиционно занимают лидирующие позиции. Так, например, по данным Academic Ranking of World Universities в первую десятку лучших вузов мира вошли восемь американских университетов и институтов¹⁸. На первом месте Гарвардский университет. В число передовых также вошли

¹⁸ Интернет-сайт Academic Ranking of World Universities. – URL: <http://www.arwu.org/> (дата обращения: 04.03.2013).

Стэнфордский университет, Массачусетский технологический институт, Калифорнийский университет (Беркли), Колумбийский университет, Калифорнийский технологический институт, Принстонский университет, Йельский университет и др. Все эти учебные заведения – это частные вузы, часть из которых входит в «Лигу плюща» (The Ivy League)¹⁹. «Лига плюща» – это ассоциация восьми частных американских университетов, расположенных в семи штатах на северо-востоке США. Это название происходит от побегов плюща, обвивающих старые здания в университетах, и подразумевает исключительность в качестве образования, выборность при поступлении и принадлежность к социальной элите. Студенты таких университетов практически на 100 % обеспечены хорошо оплачиваемой работой. Большинство из них уже на 2 – 3-м курсах имеют контракты с крупнейшими государственными и коммерческими учреждениями, ведущими компаниями и международными корпорациями.

Старейший университет США, Гарвардский, первый из Лиги плюща был основан в пригороде Бостона Кембридже, штат Массачусетс, в 1636 г. Плата за обучение в частных университетах колеблется в среднем от 30 до 50 тыс. долларов в год. Эти учебные заведения когда-то открыли дверь в «большой» мир для целой плеяды нобелевских лауреатов, ведущих ученых различных отраслей наук, государственных и общественных деятелей самого высокого ранга. Интересно заметить, что нынешний президент США Б. Обама в свое время учился в двух престижнейших частных университетах – Колумбийском (где изучал политологию и международные отношения) и Гарвардском (юридический факультет).

Наряду с частным высшим образованием в США существует государственная форма высшего образования. В каждом из 50 штатов есть как минимум один большой государственный университет и несколько колледжей. За обучение в таких учебных заведениях также взимается плата, но стоимость гораздо ниже, чем в частных вузах. 36 % финансирования государственных образовательных учреждений поступает из бюджета штата, 11 % – из федерального бюджета и 4 % – из местного бюджета. 19 % составляет плата студентов за обучение, 5 % приходится на частные пожертвования через гранты и контракты,

¹⁹ Интернет-сайт Academic Ranking of World Universities. – URL: <http://www.arwu.org/> (дата обращения: 04.03.2013).

26 % – на другие источники финансирования²⁰. Стоимость в государственных вузах может быть разной – это зависит и от типа учебного заведения, и от того, относится ли поступающий к резидентам штата или нет. Так, средняя плата обучения в государственных вузах для выпускника, поступающего в вуз в пределах штата, в котором он проживает, в 2009 г. составляла 7 тыс. долларов, обучение в государственных колледжах и университетах для жителей других штатов и иностранцев обходится гораздо дороже: в среднем стоимость варьируется в пределах 25 – 28 тыс. долларов.

Высшее образование Соединенных Штатов обширно независимо от того, измеряется ли оно абсолютным числом учебных заведений, количеством принимаемых студентов, расходами, процентом ВВП или того, какую глобальную роль оно играет в американском обществе. Например, в США есть около 4000 колледжей и университетов, присуждающих ученую степень, среди них 1700 государственных и 2300 частных некоммерческих. Кроме того, есть около 400 вузов, являющихся частными коммерческими учебными заведениями, которые не присваивают ученую степень.

Университет в США – это, как правило, крупный вуз, в состав которого входят несколько колледжей или школ (некие аналоги факультетов). В университетах готовят специалистов в различных отраслях знаний. В отличие от большинства колледжей США в университетах обычно активно ведутся научные исследования.

Учебные учреждения, имеющие право присуждать ученую степень, классифицируются Фондом Карнеги следующим образом:

- 261 – исследовательские университеты (110 из которых классифицируются как специальные исследовательские, базирующиеся на количестве и вовлеченности в докторские программы, а также объеме внешних спонсорских средств);
 - 610 – колледжи-магистратуры и университеты;
 - 607 выступают в виде бакалаврских колледжей (266 из которых некоммерческие, многие из них элитарные с уклоном на гуманитарные науки: историю, политологию, иностранные языки);
 - 1699 – ассоциированные колледжи (прежде всего это государственные «общественные» колледжи);
 - 765 – специализированные вузы²¹.

²⁰ По данным Департамента образования США.

²¹ По данным Департамента образования США.

Высшее образование в Соединенных Штатах так же, как и среднее находится под управлением штатов, а не федерального правительства. По отношению к высшим учебным заведениям департаменты образования штата устанавливают минимальные требования. Они в основном направлены на обеспечение соответствия деятельности университета общегосударственной политике. Даже аккредитация высших учебных заведений и разработка систем тестирования абитуриентов в США осуществляются частными организациями.

Тем не менее с 1980 г. в США существует Министерство образования (это одно из самых маленьких министерств в правительстве США – всего около пяти тысяч сотрудников).

В Федеральном правительстве США за образование отвечает департамент образования, который и определяет приоритетные для страны в тот или иной момент направления развития. Конгресс США принимает законы в отношении образовательной политики, а департамент распределяет финансирование из федерального бюджета и контролирует его использование.

Министерство образования США не создает учебных заведений и не управляет ими. В его состав входят такие подразделения, как Национальный центр статистики в сфере образования, Национальный институт по проблемам инвалидности и реабилитации, Управление федеральной помощи студентам, различные консультативные советы и комитеты и другие.

Федеральному правительству принадлежат всего лишь восемь высших учебных заведений, среди которых Военная академия (Вест-Пойнт, штат Нью-Йорк), Военно-воздушная академия (Колорадо-Спрингс, штат Колорадо), Академия ФБР (Куантико, штат Вирджиния), Федеральный учебный центр правоохранительных органов (Брансуик, штат Джорджия), Военно-медицинский университет (Бетесда, штат Мэрилэнд) и др. Обучение в таких учебных заведениях бесплатное, и это обоснованно – отбор и подготовку кадров, призванных обеспечить национальную безопасность и поддержание правопорядка в стране, государство должно брать на себя.

Хотя высшее образование по большей части не зависит от центра (за исключением вышеперечисленных учреждений) правительство, однако, обладает двумя важными функциями, которые одинаково применяются как к частным, так и государственным вузам. Это

обеспечение студентов финансовой помощью, которая большей частью выступает в форме гарантированных правительством и субсидированных займов, а также обеспечение большинства (но не всех) исследовательских фондов, в особенности функционирующих в области биомедицинских и физических наук.

После получения диплома о среднем общем образовании значительная часть выпускников решает поступать в колледж или университет, обучение в которых может занимать разное время в зависимости от выбора программ и специализаций. Успешность поступления в вуз зависит от многих различных факторов: от наличия дополнительных курсов, пройденных в старшей школе, от среднего балла GPA (Grade Point Average), который рассчитывается из оценок, полученных в течение периода старшей школы, и баллов по экзаменам SAT и АСТ. Большое значение при поступлении имеет также и участие в дополнительных внеучебных мероприятиях – творческих работах, конкурсах, проектах, не последним фактором являются и спортивные достижения.

Рассмотрим основные ступени обучения в американских колледжах и университетах (табл. 2).

***Undergraduate level* (преддипломный уровень): ассоциированная степень (или степень ассоциата) и степень бакалавра.**

Американские колледжи предлагают две программы, обучение по которым в конечном итоге ведет к получению одной из двух степеней (*degrees*):

1) *Associate's degree* – так называемая «ассоциированная» промежуточная степень (или степень ассоциата), которая эквивалентна среднему специальному образованию. Это двухгодичное обучение, которое в основном предлагают «младшие» или «общественные» колледжи (*Community, Vocational and Junior Colleges*). После завершения курса обучения выпускник может пойти работать по специальности, а может продолжить обучение и перевестись на третий год четырехгодичной программы по подготовке бакалавров в колледж или университет. Такой вариант выбирает огромное число местных и иностранных абитуриентов, так как подобная схема обучения гораздо дешевле, чем поступление сразу на четырехгодичную (более дорогую) программу в обычном университете или колледже. Для поступления в двухгодичный колледж, как правило, требуется сдача экзамен-

на SAT Reasoning, в некоторые более престижные узконаправленные колледжи в дополнение требуется сдача экзамена по предметам SAT Subject (по узким предметам: математике, биологии, иностранным языкам и т.д.). Для иностранных студентов требуется хорошее знание английского языка, уровень которого должен быть подтвержден высоким баллом по тесту TOEFL. Некоторые общественные колледжи вообще не требуют сдачи экзамена *SAT*, важны только положительные отметки за 12-й класс школы.

2) *Bachelor's Degree* – степень бакалавра.

Это первая академическая степень, с получением которой большинство студентов связывают начало своей профессиональной карьеры. Бакалаврские программы колледжей и университетов предлагают широкий круг специализаций в разных областях – *majors* (некоторые студенты выбирают 2 – 3 *majors*), а также дополнительные специализации – *minors*. В США первый год бакалаврской программы называется *Freshman Year*, второй и третий соответственно *Sophomore Year* и *Junior Year*, и, наконец, четвертый – последний – это *Senior Year*. Для получения степени бакалавра необходимо успешно сдать экзамены; проведение исследовательской работы (как, например, дипломная работа для получения квалификации «специалист» в российских вузах) не требуется. Этот уровень является базовым, он призван в определенной степени преодолеть ограниченность школьного образования, дать азы общекультурной, общегуманитарной подготовки. В первые два года обучения студент проходит общеобразовательные курсы по английскому языку, истории, философии, литературе, иностранному языку и др., обязательные для получения степени бакалавра по всем специальностям.

Несмотря на то что обучение по бакалаврской программе рассчитано на 4 года, некоторые студенты учатся гораздо дольше, так как многие из них оставляют вуз, потом переходят в другой, сохраняя накопленные баллы (кредиты, полученные в первом вузе). Каждый курс программы по предмету подразумевает определенный объем работы или объем изучаемого материала, которому успешный среднестатистический студент посвящает 3 часа в неделю работы в классе (лекция, либо семинар, или комбинация того и другого), либо удвоенное количество работы вне класса: в библиотеке, лаборатории, самостоятельная работа дома или в общежитии, что все вместе занимает

15 недель. По прохождению каждого курса студент получает некое число баллов или кредитов (за один курс может быть начислено 3 или 4 кредита), посвященных работе в классе, таким образом, получается некий стандарт курса в 15 недель или, другими словами, трех или четырех кредитов. Таким образом, стандартная загрузка студента составляет четыре курса по 4 кредита или пять курсов по 3 кредита по два семестра, каждый протяженностью 15 недель в восьми- или девяти-месячный учебный год. Так, к примеру, степень бакалавра можно получить после четырех лет обучения или 8 семестров, или пройденных курсов на 120 кредитов.

Именно такая система курсов и кредитов позволяет переходить из одного вуза в другой, сохраняя накопленные кредиты. Это также дает возможность обучаться неполный день или приостанавливать учебу на семестр или два, а в иных случаях даже на многие годы (к примеру, женщины, приостанавливающие обучение для создания семьи).

Степень бакалавра может быть двух уровней: обычный (General) и с отличием (Honour). Степень бакалавра с отличием (Bachelor with Honour) дается лучшим студентам.

***Post-graduate level* (постдипломный уровень): магистерская и докторская степени.**

1. ***Master's Degree*** – степень магистра.

После получения степени бакалавра выпускник может начать профессиональную карьеру, а может решить остаться в университете для дальнейшего постдипломного обучения в Graduate School (Grad school) – это понятие, сопоставимое по значению с российской аспирантурой. Поступлению предшествует сдача общефедерального теста – GRE (Graduate Record Examinations), который состоит из трех частей: общего теста, проверяющего уровень эрудиции и аналитических способностей; письменного задания, выявляющего навыки критического мышления и аналитического письма, специальных тестов по восьми различным предметам. В зависимости от результатов, а также среднего балла оценок, полученных в процессе обучения на бакалавра, приемная комиссия принимает решение о приеме, может назначить стипендию или отказать в ней.

Этот этап обучения имеет исследовательскую направленность. Его цель – привить студентам навыки исследовательской работы,

научить их мыслить аналитически, творчески подходить к решению научной задачи.

Обучение длится, как правило, два года, в течение которых студент обязан выполнить *course work* и написать диссертацию, которая потом выносится на защиту. При успешном выполнении требований программа завершается присвоением степени магистра (*Master's Degree*), которая может быть двух видов: академической и профессиональной. После завершения академической магистерской программы выпускнику присваивается степень *Master of Arts, M.A.* или *Master of Science, M.S.* Последняя присуждается в сферах науки, инженерии, сельского хозяйства, международного бизнеса и т.д. Академические магистерские программы рассчитаны от 1,5 до 2,5 лет обучения. После завершения профессиональной магистерской программы студенты получают степень в следующих областях знаний: магистр в области бизнес-администрирования (*Master of Business Administration*), магистр образования (*Master of Education*), магистр по социальной работе (*Master of Social Work*) и т.д. Профессиональные магистерские программы в большей степени направлены на практическую подготовку и более структурированы. Их продолжительность составляет от одного года до трех лет.

2. *Doctor's Degree* – степень доктора.

Степень магистра представляет собой некий «трамплин» для получения докторской степени (*Doctoral Degree*), хотя в некоторых случаях возможно получение докторской степени, минуя степень магистра, после получения диплома бакалавра. В таком случае получение докторской степени займет более длительный период. Как правило, длительность докторской программы обучения варьируется в среднем от 3 до 6 лет обучения (иногда дольше) и напрямую зависит от области исследования и установленной процедуры получения степени в конкретном университете. В гуманитарных специальностях ученая степень доктора обозначается *Ph.D. – Doctor of Philosophy* и сопровождается названием специальности²².

Для того чтобы претендовать на получение степени доктора наук, человек помимо наличия степени магистра (в некоторых случа-

²² Academic Dictionaries and Encyclopedias. URL: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/113294> (дата обращения: 17.04.2014).

ях бакалавра), должен иметь опыт самостоятельных исследований в определенной сфере, иметь опубликованные статьи на выбранную тему, необходим также значительный опыт практической работы в определенной сфере. Получение степени доктора наук в США очень сложный и длительный процесс, во многом он связан с прикладным характером американской науки – все исследования должны быть на острие актуальности, иметь практическую направленность. Все публикации соискателей на эту ученую степень строго рецензируются, и к выпуску в периодические научные издания допускаются действительно лучшие работы.

Таблица 2

Структура высшего образования в США²³

Уровень образования	Уровень образования (англ.)	Срок обучения
Двухлетний колледж (младший / общественный / технический / городской колледж), степень ассоциата	<i>Two-year college (junior or community or technical or city college), Associate's degree</i>	2 года
Университет (колледж), степень бакалавра	<i>University (College), Bachelor's degree</i>	4 года
Университет (колледж), степень магистра	<i>University (College), Master's degree</i>	Как правило, 2 года (но может варьироваться в зависимости от выбранной специальности от 1 до 3 лет)
Университет (колледж), степень доктора философии	<i>University (College), Doctor of Philosophy</i>	В основном, от 3 до 6 лет (может быть и дольше)

В последнее десятилетие наибольшее число степеней бакалавра в США присуждалось в области бизнеса, менеджмента, общественных наук. Традиционные науки – право, медицина и теология – удерживают первенство по числу степеней, полученных на первом профессиональном уровне. Что касается степени магистра, то здесь лидируют образование, бизнес, общественные отношения, сфера услуг и социология. Степень доктора в рассматриваемый период чаще всего

²³По данным статьи Degrees From Top Colleges & Universities. URL: <http://degrees.com/> (дата обращения: 17.04.2014).

присуждалась в сфере образования, общественных наук, биологии и техники. Быстро растет число женщин, имеющих степень магистра или доктора.

***Professional schools* – узкоспециальное образование**

Система высшего образования США также включает и «профессиональные», узконаправленные специальности, к которым готовят в professional schools. Здесь необходимо сразу оговориться: понятие school в Америке имеет широкое значение, например, оно употребляется в отношении самого процесса обучения на любом уровне, в том числе и в высших учебных заведениях. Так, например, «идти в университет» будет звучать на английском так же, как и «идти в школу» – «to go to school». Термин school также относится и к подразделениям в структуре больших университетов (наподобие наших факультетов). Поэтому «профессиональное» узконаправленное образование студенты могут получить, например, в Law School, Medicine School, Pharmacy school, которые являются автономными подразделениями, но в структуре одного большого университета. Они часто располагаются в отдельных зданиях, имеют свои лаборатории и даже исследовательские центры. Программы обучения в таких учебных заведениях называются «*professional programs*», после завершения которых выпускникам присуждается первая профессиональная степень, например, M.D (Doctor of Medicine), D.P.T (Doctor of Physical Therapy), J.D (Doctor of Jurisprudence) и др. Получение такой степени позволяет выпускнику начать практику в выбранной узкой сфере деятельности (в основном после получения лицензии, сертификата и др.) – медицине, юриспруденции и т.д. Для поступления в университеты на подобные программы, как правило, допускаются обладатели степени бакалавра, которые к тому же должны сдать дополнительные специализированные экзамены: к примеру, MCAT (for Medicine), PCAT (for Pharmacy), LSAT (for Law). В будущем, возможно, и программа B.A (Business Administration) станет также относиться к профессиональным программам обучения и будет завершаться присуждением первой профессиональной степени D.B.A (Doctor of Business Administration). Первую профессиональную степень не стоит путать с Ph.D – академической степенью, требующей исследовательской работы, публикаций и защиты диссертации.

Характеризуя в целом состояние современной американской системы высшего образования, необходимо также отметить, что с 2002 г.

государственная политика в области образования направлена на повышение качества и доступности образования в стране. Последние 10 лет США особенно акцентируют внимание на научной деятельности университетов, делая ставку на развитие научного потенциала страны. Несмотря на независимость образования от федерального центра, американское правительство выделяет огромные деньги на его развитие. К примеру, расходы федерального центра на статью «образование» в американском государственном бюджете в 2012 г. составили 107,6 млрд долларов²⁴. Это в несколько раз превышает аналогичные траты на российское образование.

США сейчас занимают второе место в мире по количеству высших учебных заведений. В них обучаются почти 15 млн студентов, из них значительное число иностранцев; в американских вузах обучается самое большое число иностранных студентов в мире (760 тыс.чел. в 2011 – 2012 учебном году). Их привлекает прежде всего возможность выбора учебных дисциплин и программ, практическая направленность которых не может сравниться ни с одной страной мира.

Вопросы и задания

1. Основываясь на прочитанной информации, ответьте на вопрос, какой уровень государственной власти в большей степени несет ответственность за функционирование высших учебных заведений – федеральный центр или правительство штата?

2. Кто финансирует государственные колледжи и университеты?

3. Приведите примеры высших учебных заведений федерального правительства.

4. Охарактеризуйте понятие частного колледжа, университета.

5. Подготовьте доклад на одну из тем:

а) Что такое «Лига плюща»? История создания, список университетов и институтов, входящих в нее, занимательные факты и т.д.

б) Один из университетов «Лиги плюща» на выбор.

6. От чего, кроме платежеспособности абитуриента, зависит успешность поступления в американский вуз?

7. Перечислите основные характеристики программы обучения для степени ассоциата, бакалавра, магистра.

²⁴ По данным New York Times. URL: <http://economix.blogs.nytimes.com/2013/02/27/putting-a-number-on-federal-education-spending/> (дата обращения: 17.02.2013).

8. Основываясь на прочитанной информации о докторской академической степени в США, подумайте, какие, на ваш взгляд, существуют особенности получения данной степени? Как вы думаете, где проще заработать эту степень – в России или в США? Обоснуйте свой ответ.

9. Как вы думаете, программа подготовки специалистов какого уровня наиболее востребована в американском обществе и почему?

10. Что, на ваш взгляд, является наиболее привлекательным в американской системе высшего образования для иностранного студента?

11. Подведя итоги изученному материалу, охарактеризуйте основные преимущества и недостатки американских вузов.

Библиографический список

1. Алферов, Ю. С. Управление образованием в США: роль федеральных органов / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 106 – 113.

2. Бриггс, Д. Краткий обзор тенденций образования в США / Д. Бриггс // Перспективы. – 1996. – № 3. – С. 37 – 57.

3. Джуринский, А. Н. Модернизация образования и воспитания в США : учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М. : УРАО, 2000. – 93 с. – ISBN 978-5-9916-2419-0.

4. Малькова, З. А. Исторический урок американской школы / З. А. Малькова // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 99 – 108.

5. Рогачева, Е. Ю. Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов / Е. Ю. Рогачева. – Владимир : ВГПИ, 2010. – 404 с. – ISBN 978-5-87846-712-4.

Интернет-ресурсы

1. Официальный сайт Американского центра прикладной лингвистики - Center for Applied Linguistics. – URL: <http://cal.org> (дата обращения: 10.03.2013).

2. Официальный сайт департамента образования США - The United States Department of Education. – URL: <http://www.ed.gov/> (дата обращения : 12.03.2013).

3. Официальный сайт национального центра образовательной статистики США - National Center for Education Statistics. – URL: <http://www.nces.ed.gov> (дата обращения: 12.03.2013).

4. Статья о расходах США на образование в газете The New York Times. – URL: <http://economix.blogs.nytimes.com/2013/02/27/putting-a-number-on-federal-education-spending/> (дата обращения: 30.02.2013).

5. Статья «Degrees From Top Colleges & Universities». – URL: <http://degrees.com/> (дата обращения: 18.03.2013).

6. Интернет-сайт Academic Ranking of World Universities. – URL: <http://www.arwu.org/> (дата обращения: 18.03.2013).

7. Интернет-сайт Academic dictionaries and encyclopedias. – URL: <http://en.academic.ru/dic.nfs/enwiki/113294> (дата обращения: 10.04.2013).

2.3.3. Реализация поликультурного образования в практике американской школы

Поликультурное образование – идея, процесс обучения и воспитания, отвергающий расизм и другие формы дискриминации, содействующий демократическим принципам социальной справедливости, поддерживающий этнический, расовый, языковой, религиозный, гендерный, социокультурный плюрализм и способствующий формированию толерантности к культурным различиям.

Проблема поликультурного образования в рамках внедрения нового компетентностного подхода в обучении становится в России в настоящее время одним из важных и актуальных направлений педагогических исследований. В отечественной педагогике помимо термина поликультурное образование существует мультикультурное (от кальки «multicultural education»), многокультурное образование (воспитание) – сущность всех этих терминов остается в одном поле, очерченном вышеназванными характеристиками.

Особую актуальность приобретает проблема изучения опыта других стран, успешно реализующих принцип поликультурализма в системе образования. Одной из таких стран является США, где по исторически сложившимся причинам возникла острая необходимость приспособить существующую систему образования к новым реалиям и запросам современного многонационального общества.

Опыт США показывает, что учебные заведения, в частности общеобразовательные школы, становятся главными институтами, где проводится целенаправленная объединяющая и миротворческая политика.

Зарождение поликультурного образования в США

История развития США характеризуется постоянным притоком иммигрантов, что значительно предопределило характерные черты формирования американской нации, этнический состав населения страны. Следует особо подчеркнуть, что США – одна из первых стран, столкнувшихся с проблемой совместного существования представителей разных наций, вероисповеданий и культур. Безусловно, во все времена в разные страны приезжали люди в поисках лучшей доли, но такой постоянной и массовой иммиграции, как в США не отмечено ни в одной стране мира. Если ранее (до конца XIX в.) иммигранты прибывали в основном из стран Западной и Северной Европы, то характерной чертой иммиграции второй половины XX в. явилось изменение ее этнического состава за счет цветного населения, численность которого в ряде городов даже превышала численность белого.

История поликультурного движения в американском образовании уходит своими корнями в этнические исследования, проводимые афроамериканскими учеными (конец XIX в. – начало XX в.), и труды по вопросам межгруппового обучения (40 – 50-е гг. XX в.).

Пионером этнических исследований в США признан Д. У. Уильямс, труды которого описывают историю афро-американской нации от 1619 до 1880 гг.. Его последователями в начале XX в. являются ученые К. Д. Вудсон, К. Г. Уэсли, Г. Гаррисон, М. Гарви, У. И. Дьюбойз, которые в то время ставили своей основной целью борьбу с бытовавшими повсеместно негативными образами и стереотипами, односторонне характеризующими афроамериканскую расу²⁵. Они были убеждены, что эффективно бороться со стереотипами можно было только с помощью обнародования объективных исторических фактов, касающихся представителей расовых меньшинств, что должно было способствовать трансформации доминирующей в академических кругах теории.

²⁵ Бессарабова И. С. История мультикультурного движения в американском образовании // Ученые записки. 2008. № 2(36). С. 24.

Картер Вудсон, один из главных авторов ранних исследований этнических движений, принял активное участие в основании организации The Association for the Study of Negro Life and History (Ассоциация исследований жизни и истории афроамериканцев) в 1915 г. Эта организация сыграла ключевую роль в систематизации и распространении истории афроамериканцев, при ее поддержке вышли в свет труды вышеупомянутых авторов и многих других афроамериканских исследователей. Эти работы положили начало совершенно новой области знаний, раскрывающей знаменательные исторические события в жизни афроамериканской нации, ее культуру, достижения, различные, в том числе и образовательные, проблемы. В рамках этого движения в 20 – 30 гг. XX в. активно издаются журналы, учебники, детская литература. К. Вудсон был одним из авторов множества книг и журналов, включающих материалы по афроамериканской истории, предназначенных для школ и высших учебных заведений («The Negro in Our History», «Negro Makers of History», «The Story of the Negro Retold», «The Negro History Bulletin» и др.). Кроме написания множества научных трудов и выпуска публикаций ассоциации, Вудсон инициировал введение в государственных школах особой недели в учебном году, Negro History Week, в течение которой проводились особые чтения о жизни и истории афроамериканцев²⁶. Сейчас это называется Black History Month – месяц истории афроамериканцев, который проводится ежегодно в американских школах, являясь важным звеном в воспитательно-просветительской деятельности американской школы.

40 – 50-е гг. XX в. отмечены в истории поликультурного образования как период активных научных поисков по вопросам межгруппового обучения (М. Гудмэн, О. Клинберг, Б. Стерн и др.), которые внесли неоценимый вклад в реформирование американского образования.

Тем не менее достаточно долгое время идеи этнического равенства, плюрализма и толерантности рассматривались в большинстве своем как революционные и традиционно отвергались представителями власти, академических кругов и обществом в целом, а господствующая идеология по-прежнему оставалась евроцентристской.

²⁶ Cook L. Intergroup education / L. Cook, E. Cook. New York : McGraw-Hill, 2004.

Переломный момент наступил в 60 – 70 гг. XX в., период, характеризующийся активизацией движений этнических меньшинств и других подавляемых групп, включая женщин, сексуальные меньшинства, людей с ограниченными возможностями. Они требовали обеспечения демократических прав и свобод, в том числе равных образовательных возможностей, независимо от языковой, национальной, культурной, религиозной принадлежности. Протесты приняли такой всеобъемлющий, повсеместный, массовый характер, что это послужило импульсом для глобального пересмотра государственной образовательной политики страны и создания широкой законодательной и исследовательской базы для развития поликультурного образования. С принятием в 1964 г. закона о гражданских правах (The Civil Rights Act) отношение к традиционно угнетаемым социальным группам стало кардинальным образом меняться. С этого момента в США начинают появляться различные ассоциации и организации, представляющие интересы социальных и этнических меньшинств, создаются исследовательские центры, занимающиеся проблемами поликультурного образования: разработкой методик, программ, поликультурных модулей и т.д.

В начале 1980-х гг. термин «поликультурное образование» появляется в американских педагогических энциклопедиях (The Encyclopedia of Educational Research, The International Encyclopedia of Education), в середине 1980-х гг. создается профессиональная организация – Национальная ассоциация поликультурного образования (National Association for Multicultural Education). Результатом всех этих изменений в конечном итоге стало повсеместное включение поликультурного компонента в содержание образования учебных заведений. В значительной степени изменения коснулись общеобразовательных школ как институтов, закладывающих основы дальнейшего мировосприятия и оказывающих огромное влияние на формирование картины мира в подрастающем поколении.

Современные принципы поликультурного образования в школах США (пять аспектов Дж. Бэнкса) и формирование его содержания

Ведущая роль в формировании содержания поликультурного образования принадлежит высшим учебным заведениям и прежде всего исследовательским центрам при университетах, занимающимся

проблемами поликультурного образования. Среди них по масштабам осуществляемой деятельности выделяется Центр поликультурного образования при университете штата Вашингтон (г. Сиэтл), который возглавляет Дж. Бэнкс. Наряду с теоретическими исследованиями, проведением конференций, семинаров и курсов переподготовки для учителей, сотрудники Центра также занимаются разработкой ориентированных на практику программ и модулей обучения. Разработанные Бэнксом пять аспектов (направлений) поликультурного образования в настоящее время широко используются школьными округами в рамках реализации принципа поликультурализма в обучении. Эти пять аспектов (*five dimensions of Multicultural Education*) включают:

– **интеграцию содержания образования (Content Integration)**.

Раздел касается умений учителя выбирать из многообразия материала этнического содержания примеры, объясняющие учащимся ключевые понятия, теории и концепции конкретной дисциплины;

– **процесс конструирования (моделирования) знаний (Knowledge Construction Process)** описывает то, каким образом учитель может помочь учащемуся проследить и понять степень влияния стереотипов и предубеждений внутри той или иной дисциплины на процесс построения знания данной дисциплины. Данный аспект также охватывает материал о том, как результаты многих этнических исследований о превосходстве белой расы были опровергнуты афроамериканскими учеными;

– **устранение предрассудков (Prejudice Reduction)** включает работы о методах и приемах, используемых учителем для воспитания у учащихся позитивного отношения к различным расовым, этническим и культурным группам. Главная задача учителя – не позволить существующим в обществе неверным стереотипам перейти в предубеждения, изменить которые будет сложнее;

– **педагогика равенства (Equity Pedagogy)**, которая подразумевает умение учителя использовать свои знания о типичных моделях поведения этнических и культурных групп, представители которых учатся в классе, и с целью повышения успеваемости сочетать их с индивидуальными особенностями учащихся (темперамент, характер, способности, мотивы, интересы), влияющими на поведение ребенка в различных ситуациях;

– **школьную культуру и социальную структуру (Empowering School Culture)** – подчеркивает тесное взаимодействие школы и жиз-

ни. Дж. Бэнкс здесь акцентирует главное предназначение школы – дополнение естественной (в частности семейной) социализации ребенка. Дело в том, что представления учащегося о самом себе, своих способностях и талантах во многом определяются отношением учителя, одноклассников, школьной администрации. В этой связи поднимается вопрос о тесной взаимосвязи учебных ожиданий учителя от учеников и успеваемостью последних. Высокий уровень ожиданий стимулирует учащегося к достижению успеха, низкий – заранее программирует ребенка на неудачи.

Исследовательский центр поликультурного образования при университете штата Колорадо занимается проблемами билингвального обучения (билингвальное обучение и его типы, применяющиеся в образовательной системе США, будут рассмотрены более подробно также в данном пособии), решением проблем учащихся – детей мигрантов и подготовкой учителей к работе с ними.

Огромную роль в осуществлении теоретических и прикладных исследований в области поликультурного образования, подготовки кадров, популяризации идей поликультурного образования среди учителей и администрации учебных заведений играет Национальная ассоциация поликультурного образования (National Association for Multicultural Education – NAME), членами которой являются специалисты в различных областях научного знания, преподаватели разных учебных заведений.

Разработка поликультурных модулей и методических пособий осуществляется также на базе педагогических колледжей, институтов по переподготовке учителей. Так, Йельским университетом совместно с общеобразовательными школами г. Нью-Хэйвена был организован институт по подготовке учителей, на базе которого проводятся семинары, курсы для учителей. Каждый участник программы должен разработать модуль (*curriculum unit*), который может быть использован им самим или же коллегами в рамках учебного процесса. По итогам года издаются сборники методических разработок по различной тематике, в частности поликультурному образованию. К примеру, были разработаны модули на тему: «Иммиграция и жизнь Америки» (1999), «Раса и этничность в современном искусстве и литературе» (2001), «Природа и история притеснений, основанных на этнической и половой принадлежности» (2002) и др.

Непосредственно отбор материала по поликультурному образованию происходит на уровне школьного округа (дистрикта) и самой школы. Учитель в американской школе, особенно на начальной ступени, имеет право варьировать учебное время, исходя из рекомендованного минимума, дополнять содержание необходимым с его точки зрения материалом, интегрировать отдельные темы в самом предмете и даже отдельные предметы. Отсутствие единых требований к осуществлению поликультурного образования позволяет школьным округам и конкретным учебным заведениям вырабатывать собственную политику в отношении поликультурного образования, руководствуясь культурными, этническими особенностями штата / округа в целом и учебного заведения в частности.

Содержание поликультурного компонента в различных дисциплинах школьной программы было подробно описано О. К. Гагановой. Опираясь на ее исследование, мы рассмотрим, как происходит внедрение принципа поликультурности в педагогический процесс.

Интеграция поликультурного компонента в школьную программу происходит в основном в предметы историко-обществоведческого, гуманитарного и художественно-эстетического циклов, хотя в той или иной степени он затрагивает все дисциплины. По мере того как учащиеся взрослеют, поликультурный компонент приобретает более сложный, проблемный характер, поднимая дискуссионные вопросы современного общества, подготавливая учащихся к жизни в поликультурной среде.

Ведущая роль в наполнении поликультурным содержанием принадлежит предметам историко-обществоведческого цикла, так как им придается наибольшее значение в процессе социализации ученика.

На начальном этапе обучения внимание сосредоточено на изучении образа жизни различных культурных групп: кухни, одежды, жилища, традиций. Основой поликультурного модуля в рамках историко-обществоведческого цикла в начальной школе часто становится биография исторической личности или известного современника. Так, тема рабства рассматривается учащимися пятого класса на примере биографии Ф. Дугласа, одного из борцов за отмену рабства в Америке. Изучение традиционных для какой-либо расовой, этнической группы праздников также характерно в основном для начальной школы. Учащиеся знакомятся с историей праздников, символикой, узна-

ют, почему они настолько значимы для определенной культурной группы.

В средней и старшей школе тематика поликультурных занятий (модулей) усложняется, они носят проблемный характер, поднимают дискуссионные вопросы. Такие понятия, как дискриминация, предубеждение, сегрегация и т.д. раскрываются не на конкретном ярком примере, а на основе целостного анализа исторических событий и современных реалий с применением широкого круга знаний из различных областей. Рекомендуемая тематика поликультурных модулей в рамках историко-обществоведческого цикла для средней и старшей школы может включать следующие проблемы: «Мы и они» (занятие посвящено изучению феномена нетерпимости на протяжении истории США), «Новые движения за социальную справедливость: борьба латиноамериканцев за гражданские права (1950 – 1970-е гг.)», «Движение за гражданские права в США в 1960-е гг.» и др.

Историю и обществознание предлагается преподавать, давая непредвзятые оценки, избегая как евроцентристского, так и восточноцентристского подхода. К примеру, при изучении обществознания следует помочь ученику понять, почему исламский фундаментализм не приемлет западной светской государственности. Изучение истории должно показывать связь народов и культур, значение культурных контактов с окружающим миром при создании и обогащении величайших цивилизаций (например, роль пришедшего из Индии буддизма в духовной жизни Китая и Японии).

Особое место в поликультурном образовании учащихся американской школы занимает литература. В курс литературы включается изучение шедевров разных мировых цивилизаций. Преподавание этого предмета, построенное на началах компаративизма с упором на лучшие образцы мировой литературы, позволяет осветить универсальную сущность и богатство оттенков природы человека. На всех ступенях школы рекомендуется изучение фольклора: сказок, легенд, мифов различных этнических групп. Литература представляет собой своеобразное «окно» в жизнь и культуру определенного этноса, в яркой художественной форме отражает его основные ценности, нормы, традиции, факты из истории. Например, для чтения в 5-м классе (графство Монтгомери) рекомендована книга Ф. Фридмана «Два билета на свободу», где автор рассказывает основанную на реальных фактах историю двух беглых рабов.

В США к настоящему времени издано огромное количество поликультурной литературы: это и отдельные произведения, и сборники рассказов, и книги для чтения, состоящие из адаптированных текстов. Как правило, учитель находит произведения самостоятельно, в связи с этим возникает вопрос: как выбрать книгу, способную обогатить программу, отвечающую целям и задачам поликультурного образования. Советом по детской межрасовой литературе (Council on Interracial Books for Children) в помощь учителям издается бюллетень, содержащий схему анализа произведения на предмет его соответствия целям поликультурного образования.

Подобрать произведение, полностью соответствующее разработанным требованиям, непросто. Например, рассказы Э. Дж. Китс – одни из наиболее ранних детских произведений об афроамериканцах – неоднократно подвергались критике за то, что жизнь чернокожего населения в американских городах изображена мрачно и даже пугающе. Но, как показывает практика, учащиеся читают рассказы с удовольствием, с интересом следят за развитием сюжетов, сопереживают и сочувствуют героям. В подобных ситуациях американские исследователи советуют учителям использовать дополнительный материал, содержащий положительные образы «черных» кварталов. Подобная литература используется не только в качестве источника информации о культуре, истории, но и как средство повышения мотивации школьников в овладении навыками чтения и письма.

Существенное место в содержании поликультурного образования США занимают также предметы художественно-эстетического цикла. В частности, перед школьным музыкальным образованием наряду с развитием творческих способностей и осознанием истории и культурного наследия страны ставится задача развития понимания других культур средствами музыки. Так же, как и при изучении истории, обществоведения и литературы, акцент делается на изобразительное искусство и музыку расовых, этнических групп, представленных в американском обществе: афроамериканцев, индейцев, латиноамериканцев и др. Следует отметить, что школьников не просто знакомят с музыкальными произведениями, образцами живописи, скульптуры, декоративного искусства, – они сами активно вовлечены в процесс творчества. Например, во время изучения особенностей индейских национальных инструментов пятиклассники учатся элемен-

там игры и делают попытку придумать собственный музыкальный инструмент, соблюдая при этом традиции индейцев.

Интеграция поликультурного компонента в предметы естественно-математического цикла, как правило, носит «добавочный» характер: учителя используют на занятиях дополнительную информацию об ученых – представителях различных расовых, этнических групп, ученых-женщинах. Задача учителя – донести до ученика, что наука не является прерогативой лишь белых мужчин. В этой связи представляет интерес опыт штата Массачусетс, места, где расположены одни из самых престижных высших учебных заведений в мире: Гарвардский университет и Массачусетский технологический институт.

В этом штате в нескольких городах был организован «Научный клуб для девочек» (Science club for girls). Основатели этой организации были обеспокоены бытующим предубеждением против вероятности успехов представителей женского пола в точных науках – физике, математике, технологии, инженерии – и сравнительно малым представительством женщин в данных областях науки. Основной целью этой организации было стимулирование познавательной деятельности девочек в данной сфере путем преподавания материала в доступной и интересной форме, повышения мотивации, успешности, формирование лидерских качеств и как следствие рост самооценки. С девочками во внеурочное время работают наставники – ученые (mentor-scientists), которые моделируют и развивают лидерские качества, нацеливают на подготовку к поступлению в высшие учебные заведения и способствуют формированию цели построения успешной карьеры в науке и технологии. «Научный клуб для девочек» насчитывает в настоящее время около 1000 участниц, начиная с подготовительного класса (pre-kindergarten) и заканчивая 12-м классом старшей школы (high school).

Необходимо также рассказать о такой сфере деятельности школы, как взаимодействие с родителями. Острейшую актуальность это приобретает, когда речь идет о вовлечении в жизнь и проблемы обучения родителей учащихся-мигрантов. Зачастую родители таких детей, сами мигранты, имеют весьма ограниченные познания в языке и не в состоянии помочь ребенку, более того порой не имея возможности даже узнать, как строится учебный процесс из-за языкового барьер-

ера. Так, решая данную проблему, администрация школ графства Монтгомери (штат Мэриленд) регулярно рассылает информационный бюллетень, изданный на нескольких языках (в том числе на китайском, французском, японском, корейском, русском, испанском, вьетнамском), который информирует родителей о различных событиях и проблемах²⁷. Школы графства руководствуются принципом: даже если родители не знакомы с системой образования США и плохо владеют английским языком, это не должно мешать их участию в процессе образования ребенка, в жизни школы.

В школе Амигос г. Кембридж (штат Массачусетс), где около половины учеников испаноязычные, существует родительский совет, отбор членов в который происходит на основании соблюдения паритета представительства различных национальностей, языковых групп. Официальный сайт школы поддерживается на двух языках – английском и испанском, в рамках внеучебной деятельности регулярно организуются тематические национальные, праздничные мероприятия, предполагающие активное вовлечение родителей всех учеников, независимо от языковой принадлежности и от уровня владения английским. Все общешкольные родительские собрания сопровождаются переводом на испанский язык, поощряется активное взаимодействие родителей учащихся – представителей различных этнокультурных групп.

Важно также упомянуть о еще одном значимом достижении американской школы в области соблюдения демократических принципов образования, в том, что делает образование доступным для таких уязвимых групп, как дети с ограниченными физическими или интеллектуальными возможностями. В Америке такие ученики не изолированы от своих здоровых сверстников. При желании родителей они могут обучаться в одном с ними классе. В каждой школе есть специальный департамент, занимающийся такими учениками. Им помогает специально прикрепленный к ним специалист. Даже слепые ученики могут обучаться в обычной школе. Средства, время и силы, идущие на обучение и поддержку таких учеников, огромны и в разы превышают те, которые выделяются на обучение «беспроблемных» детей.

²⁷ Montgomery County Public Schools. URL: // <http://www.mcps.k12.md.us/> (дата обращения: 03.04.2014).

Вопросы и задания

1. Сопоставьте понятия «полиэтническое» и «поликультурное образование», какие идеи и концепции они охватывают? Если есть различия, охарактеризуйте их.

2. Можно ли утверждать, что идея поликультурного образования в России по своей сущности идея полиэтнического образования?

3. Возможна ли в России, по вашему мнению, ситуация, подобная той, что наблюдается в американском обществе, которое характеризуется доброжелательным отношением молодежи к представителям различных этнических групп, сексуальных меньшинств, к людям с ограниченными физическими и умственными возможностями?

4. Порассуждайте на тему «Принадлежность ребенка к социальному классу в России и США: самооценка, возможности, успешность, проблемы», что видится схожим, а что представляется национальной особенностью?

5. Сопоставьте свой личный опыт в школе и опыт других студентов из вашей группы с информацией в тексте об участии американских родителей в учебном и внеучебном процессе. Определите, какие формы родительского участия могли бы оказаться перспективными в русле поликультурного диалога в российской школе.

6. Проанализировав практику внедрения поликультурных модулей в образовательный процесс в американских школах и сопоставив образовательный процесс в российской школе, подумайте, в каких дисциплинах в российской школьной программе возможно включение поликультурных модулей?

7. Разработайте собственный проект поликультурного модуля в рамках изучения конкретного предмета (по выбору).

Библиографический список

1. Балханов, И. Г. Двуязычие в процессе межэтнической интеграции / И. Г. Балханов. – Улан-Удэ : ВСГАКИ, 1998. – С. 80.

2. Библер, В. С. Культура. Диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 33.

3. Бессарабова, И. С. История мультикультурного движения в американском образовании / И. С. Бессарабова // Ученые записки. – № 2 (36). – 2008. – С. 24.

4. Гаганова, О. К. Поликультурное образование в системе общего школьного образования США : дис. ... канд. пед. наук / Гаганова О. К. – М., 2003. – 196 с.

5. *Она же*. Поликультурное образование в США: теорет. основы и содержание / О. К. Гаганова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 86 – 95.

6. Краснов, И. Л. Многокультурное образование в учебных заведениях США : дис. ... канд. пед. наук / Краснов И. Л. – Петрозаводск, 2004. – 174 с.

7. Менская, Т. Б. Поликультурное образование: Программы и методы / Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире : сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2. – М. : Академия, 1993. – 256 с.

8. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с. – ISBN 5-89144-433-Х.

9. Рогачева, Е. Ю. Педагогическая компаративистика : учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов / под ред. Е. Ю. Рогачевой. – Владимир : ВГПИ, 2010. – 404 с. – ISBN 978-5-87846-712-4.

10. *Она же*. Педагогика межнационального общения : учеб. пособие к практикуму для студентов гуманитар. вузов / Е. Ю. Рогачева, Н. С. Даведьянова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2009. – 132 с. – ISBN 978-5-87846-665-3.

11. Banks, J.A. Teaching strategies for ethnic studies / J.A. Banks. – Boston : Allyn & Bacon, 2006. – 460 p.

12. Banks, J.A. Approaches to Multicultural curriculum reform / J.A. Banks & C.A.M. Banks // Multicultural education : Issues and Perspectives. – New York : Wiley, 2003. – P. 225 – 246.

13. Cook, L. Intergroup education / L. Cook, E. Cook. – New York : McGraw-Hill, 2004.

14. Gay G. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice. New York : Teachers College Press, 2000. – 432 p.

15. Nieto S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (3rd ed.). – New York : Longman, 2000. – 455 p.

16. The Urban Teacher Collaborative, 2000.

Интернет-ресурсы

1. Официальный сайт Американского центра прикладной лингвистики – Center for Applied Linguistics. – URL: <http://cal.org> (дата обращения: 10.03.2013).

2. Официальный сайт департамента образования США – The United States Department of Education. – URL: <http://www.ed.gov/> (дата обращения: 12.03.2013).

3. Официальный сайт национального центра образовательной статистики США – National Center for Education Statistics. – URL: <http://www.ncrs.ed.gov> (дата обращения: 12.03.2013).

4. Constitution of the USA. – URL: <http://www.archives.gov/exhibits/charters/charters.html> (дата обращения: 03.03.2013).

5. No Child's Left Behind act - Text of Public Law #107-110. – URL: <http://www.nochildleftbehind.com/nclb-law-contents.html> (дата обращения: 03.03.2013).

6. Официальный сайт Цензус бюро США. – URL: <http://www.census.gov> (дата обращения: 05.03.2013).

7. Официальный сайт Американского центра прикладной лингвистики – Center for Applied Linguistics. – URL: <http://cal.org> (дата обращения: 10.03.2013).

8. Официальный сайт департамента образования США – The United States Department of Education. – URL: <http://www.ed.gov/> (дата обращения: 12.03.2013).

9. Официальный сайт национального центра образовательной статистики США – National Center for Education Statistics. – URL: <http://www.ncrs.ed.gov> (дата обращения: 12.03.2013).

10. Официальный сайт школы Амигос. – URL: <http://amigos.cpsd.us/> (дата обращения: 10.03.2013).

11. Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <http://www.cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.03.2013).

12. Montgomery County Public Schools. – URL: <http://www.mcps.k12.md.us/> (дата обращения: 04.04.2013).

2.3.4. Становление и развитие специального образования в США

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями или как их еще называют особых детей всегда занимала внимание отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Например, такие выдающиеся ученые, как Мария Монтессори, Рудольф Штайнер, Бруно

Беттельгейм, Василий Александрович Сухомлинский, занимались разработкой и воплощением на практике систем обучения детей с ограниченными возможностями, создавая для них наиболее благоприятные и комфортные условия. На современном этапе развития педагогической науки и практики педагоги России и других стран все чаще обращаются к мировому историко-педагогическому опыту в области специального образования для особых детей, особенно к достижениям США, где в наше время для таких учащихся делается всё необходимое для получения образования. Для создания эффективной системы специального образования в США потребовалось немало времени. Нельзя не признать, что именно за последние 30 – 40 лет в этой сфере произошли кардинальные изменения.

Прежде чем охарактеризовать основные этапы формирования системы специального образования в США, необходимо дать толкование следующим терминам: «специальное образование» («special education») и «особые дети» («exceptional children») именно с точки зрения американских специалистов.

Термин «специальное образование» в книге «Обучение особых детей» («Educating Exceptional Children») Самюэля А. Кирка (Samuel A. Kirk) и Джеймса Дж. Галлахера (James J. Gallaher) трактуется как *образовательная помощь для детей, которые отклоняются от нормы*²⁸. Намного сложнее обстоит ситуация с термином «особые дети», так как существует много трактовок данного понятия. К тому же из-за существования большого количества терминов за рубежом возникает несколько вариантов их перевода на русский язык.

Вообще попыток растолковать термин «особые дети» было огромное множество. Некоторые используют его для того, чтобы описать особенно умного ребенка или ребенка с каким-то необычным талантом. Другие таким образом говорят, наоборот, об атипичном ребенке. Данное понятие было принято повсеместно применительно к детям с физическими или умственными недостатками, а также одаренным. Самюэль А. Кирк и Джеймс Дж. Галлахер в ранее упомянутой книге «Обучение особых детей» («Educating Exceptional Children») дают следующее толкование термину «exceptional child»: «Это ребенок, который отличается от среднего или нормального ре-

²⁸ Kirk Samuel A. Educating Exceptional Children / Samuel A. Kirk, James John Gallagher – 6th ed. - Houghton Mifflin Co, Boston, MA. 1989. P. 546.

бенка по умственным характеристикам; сенсорным способностям; коммуникативным способностям; социальному поведению; физическим характеристикам».

Конечно, это определение несколько пространно и обобщенно. Даже сами его авторы это подтверждают, задавая вопросы: А что такое «средний», а что значит «нормальный»? Насколько громадным должно быть отличие для того, чтобы потребовалось специальное образование? Какую роль окружение ребенка играет в его развитии? Что из себя представляет специальное образование?²⁹

Если мы определим особого ребенка как того, кто отличается от нормы, тогда получится, что у нас слишком много исключительных моментов. Например, возьмем такую ситуацию: в одном классе учатся один-единственный рыжеволосый ученик, а его одноклассники являются брюнетами и блондинами. Получается, что этого ребенка мы можем назвать особым. Но это отличие, которое могло бы быть интересным для генетика или педиатра, практически не представляет никакого интереса для учителя. Этот рыжеволосый ребенок не считается особым в плане обучения, потому что в данном случае образовательная программа не подстраивается под нужды ученика.

Дети считаются особыми в плане обучения только тогда, когда необходимо изменить образовательную программу, если их особенность не позволяет им обучаться по традиционной системе, или же, наоборот, они настолько уходят вперед в плане обучения, что школьный процесс кажется им однообразным и скучным.

Термин «особые дети» («exceptional children») действительно является слишком обширным и неоднозначным. Очень часто таких детей так же называют «children with special(educational, medical) needs» – «дети с особыми (образовательными, медицинскими) нуждами (потребностями)», «handicapped children(students)» – «дети (учащиеся) с физическими и/или умственными недостатками», «children(students) with disabilities» – «дети (учащиеся) с ограниченными возможностями».

Одаренных детей (gifted children) также можно называть особыми.

Исторические хроники задокументировали самые тяжелые формы отклонений. Например, известен случай, связанный с именем из-

²⁹ Kirk Samuel A. Educating Exceptional Children / Samuel A. Kirk, James John Gallagher – 6th ed. - Houghton Mifflin Co, Boston, MA. 1989. P. 5.

вестного французского врача-терапевта Жана-Марка-Гаспара Итара (Jean-Marc-Gaspard Itard) (1775 – 1838), известного как воспитатель «аверонского дикаря», который до двенадцати лет был изолирован от человеческого общества. Итар поставил себе целью доказать, что если заниматься с этим ребенком должным образом, он сможет стать нормально развитым. «Дикарь» приобрел некоторые навыки, но нормального уровня развития так и не достиг. К примеру, он так и не научился говорить. Описание Итаром этого мальчика включает в себя записи об умственной отсталости и поведенческих отклонениях. В сведениях XIX в. о девиантном поведении описываются состояния, которые легко можно было интерпретировать как умственную отсталость в тяжелой форме, аутизм или шизофрению. Более легкие формы отклонений стали предметом исследования лишь после принятия всеобщего государственного образования.

Если мы обратимся к анналам истории, то выявим тот факт, что наш мир проделал долгий путь в изменении отношения к людям с ограниченными возможностями и полностью отошел от спартанской политики убийства уродливых и слабых младенцев. Но это путешествие было медленным, дорога проходила через «тропы пренебрежения и плохого обращения», затем мир пошел по «пути жалости и чрезмерной защиты и опеки» и, наконец, перешел на «путь признания и интеграции в общество».

В США отношение людей к лицам с ограниченными возможностями преодолело такой же долгий и нелегкий путь. Если положить в основу этот критерий, то ярко выделяется ряд этапов.

Первый этап (вторая половина XVII в. – начало XIX в.) В начале необходимо отметить, что Соединенные Штаты Америки – сравнительно молодое государство, которое получило независимость от Великобритании в 1776 г. Но в Европе признание этой страны состоялось намного позднее (1783 г.), и ее зависимость от культуры и образования старого континента ощущалась довольно долгое время. Именно поэтому история развития специального образования в США тесно связана с аналогичными процессами во многих европейских государствах. На начальном этапе США строили свою систему специального образования, импортируя идеи, концепции, технологии из передовых европейских образовательных учреждений, перенимая и теорию, и практику ученых и педагогов Старого Света. Проекты за-

конов, в которых впервые упоминаются люди с ограниченными возможностями, появились здесь в период освоения новых земель переселенцами из Англии. Об этом свидетельствует «Модель христианской благотворительности» (A Model of Christian Charity) – проект законов штата Массачусетс (Massachusetts), автором которого был его губернатор Джон Винтроп (John Winthrop) (1587 – 1649). В дальнейшем признание обществом проблемы «аномальности» нашло отражение в «Своде свобод» (Body of Liberties) – самом первом собрании законов страны, утвержденном массачусетским Верховным судом (Supreme Court) в 1641 г.

Уже в то время общество имело представление о людях с ограниченными возможностями практически всех групп. Но именно положение умственно отсталых людей было довольно неоднозначным. С одной стороны, они считались равноправными гражданами, но с другой – появление в семье ребенка с таким нарушением встречалось другими людьми с большим подозрением. Кроме того, за совершение какого-либо преступления умственно отсталые граждане подлежали суровому уголовному наказанию.

На ранних этапах построения объединенной государственной власти люди с ограниченными возможностями не получали от нее никакой помощи. В своей жизни переселенцы из Европы старались ориентироваться на законы, существовавшие в Англии, в частности, на «Законы о бедности» (англ. English Poor Laws), принятые еще при королеве Елизавете I (Elizabeth I) (1533 – 1603).

Этот период можно охарактеризовать как *«тропу пренебрежения и плохого обращения»*, так как в то время таким людям не оказывалось должного ухода. Их часто отправляли в тюрьмы и дома призрения (богадельни), где они находились без подходящего пропитания, одежды, личной гигиены и физической нагрузки. Их также держали взаперти в домах для бедных и других благотворительных учреждениях. Известно, что в XVII – XVIII вв. в таких крупных городах, как Бостон (Boston) и Филадельфия (Philadelphia) появились первые учреждения для социальных низов, о которых уже говорилось ранее. Туда главным образом принимались глухие и слепые люди. Опять же умственно отсталые (за редким исключением) в такие приюты не попадали, так как забота о них возлагалась на власти и на родственников.

Постепенно стали предприниматься попытки отграничения умственно отсталых людей от нищих, бездомных и преступников. В качестве их пристанища создавались лечебницы (первая была открыта в 1751 г. в штате Пенсильвания (Pennsylvania)). Умственно отсталых здесь не обучали и не лечили, а персонал относился к ним не всегда гуманно.

Конечно, ситуация была не совсем запущенной. Например, в 1769 г. был принят закон, обеспечивающий поддержку и опеку «идиотов, лунатиков и других ненормальных»³⁰.

Через несколько лет известный политический деятель, врач и ученый Бенджамин Раш (Benjamin Rush) (1746 – 1813), возглавивший пенсильванскую больницу, ввел в жизнь ее воспитанников элементы трудовой терапии. Более гуманным было отношение к людям с нарушениями зрения и слуха. Но попыток их обучения и воспитания все равно не предпринималось.

Второй этап (XIX в.) как раз пришелся на *«путь жалости и чрезмерной защиты и опеки»*. К счастью, в это время появились профессионалы, которые верили, что необходимо создать интернаты для людей с особыми нуждами.

Огромную роль в осмыслении концептуальных подходов к обучению особых детей внесли такие реформаторы, как, Томас Хопкинс Галлаудет (Thomas Hopkins Gallaudet) (1787 – 1851), Хорас Манн (Horace Mann) (1796 – 1859), Самюэль Гридли Хоув (Samuel Gridley Howe) (1801 – 1876), Доротея Дикс (Dorothea Dix) (1802 – 1887). Они положили начало созданию интернатов для людей с ограниченными возможностями. Доротея Дикс и ее единомышленники искренне верили, что помещение в такие учреждения положит конец надругательствам над людьми с особыми нуждами и предложит им эффективное лечение и должный уход.

Например, в специализированных учреждениях для умственно отсталых среди ведущих способов лечения наиболее подходящим и исцеляющим считалась моральная терапия (moral therapy or moral treatment). Именно этот вид лечения являлся доминантным подходом в то время и соответствовал гуманному отношению к человеку и был во многом эффективным. Более того, именно обучение считалось

³⁰ Назарова Н. М. Сравнительная специальная педагогика. М. : Академия, 2012. С. 150.

важной частью моральной терапии. Здесь необходимо более подробно описать, что представляла собой моральная терапия. Моральная терапия – это комплекс идей, которые получили известность в Европе и Америке в конце XVIII в. и которые оставались актуальными практически до конца XIX в. Сторонники данной терапии утверждали, что к особенным людям, в частности к тем, кто страдал умственной отсталостью, нужно относиться гуманно. В то время у прилагательного «moral» (моральный) было значение, которое сегодня интерпретируется как «психологический»³¹. То есть можно сказать, что основной идеей было лечение психически больных с помощью терпения и сострадания в обстановке, напоминающей семейную, с целью развития у пациентов «навыков самоконтроля» и в результате этого повышения «самоуважения», что способствовало в дальнейшем преодолению их «девиаций».

Ключевой фигурой в развитии моральной терапии в США был уже ранее упомянутый Бенджамин Раш. Он занимался развитием инновационных, гуманных подходов к лечению и требовал, чтобы в больницах работали внимательные и гуманные люди, которые много времени проводили бы с больными людьми, разговаривали с ними, читали для них и водили их на прогулки. Доротея Дикс, школьная учительница из Бостона, о которой также упоминалось ранее, тоже внесла неоценимый вклад в развитие гуманного подхода к людям с ограниченными возможностями. В 1841 г., она посетила тюрьму East Cambridge в штате Массачусетс, в которой собиралась преподавать в воскресной школе. Она была шокирована условиями, в которых находились заключенные, а особенно те, у кого было умственное расстройство. На вопрос о том, почему в тюрьме были такие условия, она получила следующий ответ: «Сумасшедшие не чувствуют ни тепла, ни холод»³². После этого ужасного опыта Дикс начала активно бороться за права особых людей по всей стране. Она активно поддерживала моральную терапию, вела переговоры с легистратурой штатов и просила провести реформы. Она лично помогла основать 32 больницы, которые предлагали моральную терапию.

³¹ Wiley Online Library Corsini Encyclopedia of Psychology. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479216.corpsy0558/abstract> (дата обращения: 14.03.2013).

³² Dorothea Dix by Jenn Bumb. URL: <http://www2.webster.edu/~woolfilm/dorotheadix.html> (дата обращения: 17.02.2013).

Особый акцент необходимо также сделать на деятельности таких выдающихся реформаторов, как Т.Х. Галлаудет и С. Г. Хоув, потому что их учебные заведения стали символами нового этапа для людей с ограниченными возможностями, которые, наконец, получили шанс получить полноценное образование.

В период с 1817 г. во многих штатах страны начали учреждаться школы-интернаты для детей, которые были глухими, слепыми, умственно отсталыми. Образцами служили такие же школы, которые уже существовали на тот момент в Европе. В 1817 г., например, в городе Хартфорд (Hartford), штат Коннектикут (Connecticut), был основан интернат для глухих, который получил название «Американский приют для обучения и воспитания глухих» (the American Asylum for the Education and Instruction of the Deaf). В данный момент он носит название «Американская школа для глухих» (the American School for the Deaf). Ее основателем стал Томас Хопкинс Галлаудет – автор языка жестов, получившего распространение в США. Созданию этой школы предшествовал опыт индивидуального обучения Томасом Галлаудетом глухой девочки Алисы Когсвелл, которая была дочерью известного хирурга Мейсона Когсвелла. Для того чтобы найти оптимальный способ обучения глухих детей, Галлаудет поехал в Великобританию, где он планировал обучаться по системе священника Томаса Брайвуда (Thomas Braidwood) (1715 – 1806), который ранее успешно обучил сына американского торговца Ф. Грина устной речи и дал ему азы элементарного образования. Но в связи с тем, что семья Брайвудов не изъявила особого желания делиться с Галлаудетом своей методикой, он был вынужден искать ответ на свой вопрос в другом месте.

Тогда по приглашению директора Парижского национального института глухих Р. Сикара (Roch-Ambroise Cucurron Sicard) (1742 – 1822) Галлаудет приехал в Париж, где он и ознакомился с французской (мимической) системой обучения глухих. Мимический метод был разработан Шарлем-Мишелем де Л'Эпе (Charles-Michel de l'Épée) (1712 – 1789), который был основан на использовании жестикуляторно-мимической речи как средства познания и общения глухих. Л'Эпе считал, что единственное средство вернуть глухих обществу – «научить их слышать глазами и говорить голосом»³³.

³³ Биография Шарля де Л'Эпе. URL: <http://ria.ru/spravka/20121125/911893035.html#13710308437323&message=resize&relto=register&action=addClass&value=registration> (дата обращения: 18.04.2013).

Галлаудет привез с собой из Франции глухого учителя Парижского национального института Лорана Клерка (в американской интерпретации – Кларка). По возвращении домой началась их совместная работа по организации школы для глухих. Л. Кларк (Laurent Clerc) (1785 – 1869) до конца жизни работал в США, развивая американский жестовый язык и американскую жестовую систему обучения глухих. На тот момент существовал и устный метод обучения глухих, целью которого было научить ребенка с нарушенным слухом устной речи с помощью зрения, тактильных и кинестетических ощущений, остаточного слуха. Но Галлаудет был убежден, что у каждого человека имеются свои индивидуальные особенности, и не каждый сможет достичь значительных результатов, если с ним будут заниматься только по одной методике. Таким образом, основав эту школу, Галлаудет доказал, что любой человек является обучаемым, если к нему найти правильный подход. Создание этой школы явилось своеобразным ключевым этапом в изменении отношения общества к людям с ограниченными возможностями, и они получили шанс на получение образования.

Благодаря реформаторской деятельности Галлаудета, обучение глухих людей в США вплоть до середины XIX в. строилось под влиянием уже упомянутой мимической системы. Данный метод считался наиболее эффективным и успешным, что подтверждает активное развитие учебных заведений для глухих. Более того, образование для людей с нарушениями слуха стало доступным не только на школьном уровне, но они также получили возможность получать высшее образование.

Например, мимическая система применялась в “Kendall – School” в Вашингтоне (Washington), которая сначала была названа в честь благотворителя, на чьи средства она была открыта. А уже в 1857 г. этой школе был присвоен статус «Колумбийского института для глухих и немых» (Columbia Institution for the Deaf and Dumb). С 1864 г. в нем уже реализовывалась образовательная программа гуманитарной высшей школы, и было присвоено новое название – «Национальный колледж для глухих и немых» (National Deaf-Mute College), преподавание в котором велось на языке жестов. Указ об открытии колледжа был подписан президентом Авраамом Линкольном (Abraham Lincoln) (1809 – 1865), а в 1893 г. ему было присвоено имя Тома-

са Хопкинса Галлаудета – ее создателя. Первым президентом этого высшего учебного заведения для глухих стал его сын Эдвард Галлаудет (до 1910 г.). Примечательно, что к концу прошедшего столетия в Галлаудет-университете (Gallaudet University) обучались более двух тысяч неслышащих студентов, в том числе и зарубежных.

Но на этом создание интернатов не закончилось, и в 1829 г. в Новой Англии (New England) была открыта первая школа для незрячих детей, больше известная как школа Перкинса (Perkins School), руководителем которой был Самюэль Гридли Хоув – американский врач, аболиционист и борец за права слепых людей на образование. Нужно отметить, что школа Перкинса считается старейшим учебным заведением для слепых в США. Как показали исторические данные, Хоув был настоящим борцом по натуре. Недаром он принадлежал к движению аболиционистов, которые активно боролись за прекращение рабства на территории США. К своей новой должности Хоув также отнесся довольно ответственно и даже провел некоторое время в Европе, изучая опыт уже существовавших школ. Вернувшись в США, он решил провести коренной перелом в обучении слепых. Проблема также заключалась в том, что на тот момент существовало не так много обучающих материалов, и Хоув решил самостоятельно заняться созданием специальных учебников, карт и т.д.

Решающую роль в деятельности Хоува сыграл его опыт обучения девочки Лоры Бриджмен, которая оглохла и ослепла из-за скарлатины. В отличие от своего не менее успешного и именитого коллеги Галлаудета Гридли Хоув скептически относился к языку жестов, считая этот метод довольно абстрактным для людей с нарушениями слуха и зрения. В свою очередь, Хоув выступал за использование тактильной речи (при помощи пальцев). Хоув в обучении Лоры использовал ее знания об окружающих предметах и их функциональном назначении. Он начал не с нуля, а обозначал знакомые Лоре предметы повседневного обихода наклеенными на них этикетками. На этикетках выпуклыми буквами были написаны названия предметов. Хоув давал Лоре ощупывать их и соотносить написанное на этикетках с реальными предметами. Затем из разрезных букв Лора научилась сама составлять названия требующихся ей предметов, которые тотчас же ей подавали в качестве актуального подкрепления. Данная методика имела такой успех, что на ее примере мир убедился в том, что чело-

век, полностью ослепший и оглохший, может получить полноценное образование. Хоув занимался также обучением умственно отсталых, например в 1848 г. он создал в Бостоне экспериментальную школу для десяти детей с умственной отсталостью. Большое внимание в этом учебном заведении уделялось физическому воспитанию, развитию навыков самообслуживания, формированию привычек правильного поведения, развитию речи. Помимо прочего детей обучали элементам чтения и письма. К концу года Гридли Хоув записывает, что здоровье детей окрепло, они умеют самостоятельно одеваться, стали более послушными, некоторые даже научились немного говорить и писать. Положительный опыт педагога нашел поддержку у властей и содействовал открытию в 1855 г. Массачусетской школы для слабоумной и умственно неполноценной молодежи (Massachusetts School for Idiotic and Feeble-Minded Youth).

У Гридли Хоува была цель – произвести настоящую революцию в обществе, в жизни людей с ограниченными возможностями. Его целью было научить слепых, глухих и умственно отсталых детей жить самостоятельной жизнью. По сути, эти идеи были неосуществимыми и даже в какой-то степени крамольными. Ведь по достижению взрослого возраста отличия между людьми с ограниченными возможностями и здоровыми гражданами все больше начинали бросаться в глаза. На тот момент общество еще не было готово к полной интеграции людей с особыми нуждами, и план Хоува был обречен на провал. Но, несмотря на некоторые неудачи, Самюэль Гридли Хоув считается реформатором в области обучения слепых и глухих детей, ведь благодаря его деятельности люди с нарушениями слуха и зрения вышли из так называемых «низов» общества и заявили о своих правах на образование наравне с остальными гражданами страны.

С начала 60-х гг. XIX в. продолжают открываться специальные школы для людей с различными недостатками. Например, в этот период на средства филантропов в Нью-Йорке организуется школа для глухих детей Lexington School for the Deaf, существующая поныне.

В 1869 г. под руководством Сары Фуллер (Sarah Fuller) (1836 – 1927) была открыта школа в Бостоне (Horace Mann School). Заслугой Фуллер стало создание в 1888 г. первого учреждения ранней помощи для неслышащих детей: в ее детский сад принимались дети с двух лет.

Последовательно расширялась сеть образовательных услуг для незрячих. В 1887 г. при школе Перкинса был открыт детский сад для слепых дошкольников.

Модель основанных в середине XIX в. учебных заведений для обучения слепых и глухих уступила место специальным классам для детей с особыми потребностями, появившимся начиная с конца 1860-х гг. на базе государственных школ. Первый такой класс появился в Бостоне в 1869 г. для глухих детей. Умственно отсталые дети получили возможность учиться в специальном классе в обычной школе только спустя два десятилетия в 1896 г. в городе Провиденс (Providence) на Род Айленде (Rhode Island). За этим последовало открытие класса для детей с физическими отклонениями в 1899 г., а в 1900 г. такой класс был открыт для слепых детей в городе Чикаго (Chicago), штат Иллинойс (Illinois). С этого времени специальные классы стали появляться во многих школах США.

Особую проблему представляло отсутствие квалифицированных педагогических кадров. Первоначально подготовка учителей для специального образования осуществлялась на базе закрытых учреждений, так как работавшие в них специалисты уже имели определенный опыт. Одним из первых такие курсы организовал профессор Л. Уитмер (L. Witmer) (1857 – 1956) при университете в Пенсильвании. Сроки обучения были краткими и составляли 3 – 4 недели. В программу включалось несколько дисциплин: характеристика особенных детей, специальные методы их обучения, проведение экспериментов в условиях класса, а также предусматривалось посещение специальных учреждений.

Данный период стал коренным, переломным моментом в истории становления и развития специального образования в США. Именно в это время американское общество благодаря деятельности педагогов, врачей, психологов, общественных деятелей стало переосмысливать свои взгляды на роль особых людей в жизни социума.

Третий этап (конец XIX в.) – период, который можно охарактеризовать, как *«временное затишье и откат назад»*, возвращение к тем временам, когда особые люди, в частности, люди с умственной отсталостью, находились в отвратительных условиях. На наш взгляд, этот этап стоит выделить отдельно, хотя по временным рамкам он затрагивает и конец XIX в. и практически всю первую половину XX в.

К концу XIX в. ни о каком серьёзном лечении и обучении не могло быть и речи, так как возможно специалисты в области моральной терапии не всегда находили достойных продолжателей своих начинаний, не имели возможности передать другим специалистам свой опыт и свои методы. В тот период времени общество только начинало задумываться о помощи людям, и, в частности, детям с особыми потребностями. Делались лишь первые шаги, но для успешной реализации многих планов по разрешению данной проблемы требовалось много времени и усилий.

Начиная с 80-х гг. XIX в. обществу последовательно внушалась мысль о том, что умственно отсталые люди представляют собой различные формы социальных аномалий, передающихся по наследству, и могут нанести вред обществу (Г. Доддард, Ч. Давнепорт, Р. Дагдейл, В. Ферналд). В течение последующих двух десятилетий эта точка зрения становилась доминирующей, и государство начало активную политику по контролю социальных последствий слабоумия (стерилизация, запрет на заключение браков и т.д.).

Ситуация настолько ухудшилась, что в обществе укоренился пессимизм по поводу особенных людей. Все это привело к тому, что, например, специализированные учреждения для умственно отсталых стали символом издевательств и пренебрежения по отношению к лицам с особыми потребностями. Для собственной защиты особенных людей и ради защиты общества этих бедных людей держали в так называемых «темницах».

В связи с такой удручающей обстановкой многие специалисты в области специального образования стали активно критиковать такие учреждения. Известный и ранее упомянутый американский врач С. Г. Хоув предложил поместить обитателей интернатов в семьи. Однако эта практика не смогла стать альтернативой интернатам для людей с ограниченными возможностями. Общество и сами особые люди еще не были готовы к так называемой интеграции; большинство жителей страны испытывали жалость к людям с особыми потребностями, но еще не могли принимать их «за равных». Такая ситуация продолжалась еще несколько десятилетий в XX в., хотя уже с начала XX столетия система специального образования стала выходить на новый уровень.

Но интеграция особых людей в обычную среду стала возможной только в последние десятилетия XX в., когда для этого были созданы

все условия, и общество было готово к принятию людей с особыми нуждами.

Четвертый этап (начало XX в. – 70-е гг. XX в.) – период, когда *обстановка в сфере специального образования стала улучшаться*. Именно в этот период особенно рьяно и подробно педагоги и психологи стали изучать феномен ребенка. Огромную роль в этом сыграли исследования пионера американской психологической науки и выдающегося учёного Гранвилла Стэнли Холла (Granville Stanley Hall) (1844 – 1924) – основателя особого направления в изучении развития ребенка в тесной связи с обучением и воспитанием и таким образом психология нашла свое место в государственных школах.

Этот период сопровождался активным развитием и обогащением страны. США превратились в одну из ведущих промышленных держав мира. Совершенствовалось и образование. Например, была проведена школьная реформа, в результате которой было закреплено обязательное бесплатное начальное и среднее образование.

Что касается специального образования, то его структура включала в себя школы-интернаты для слепых и глухих детей и подростков; специальные школы; закрытые учреждения для умственно отсталых детей и подростков; специальные классы для детей со сниженным интеллектом.

К 1900 г. специальное образование стало составной частью общего образования. При общеобразовательных школах продолжали создаваться специальные классы для детей и подростков с ограниченными возможностями. Специалисты – ученые, методисты, практики – пытались в общих чертах определить содержание обучения в таких классах и школах, обращаясь к существующим концепциям и теориям в области психологии и педагогики: сенсорного воспитания Э. Сегена, индивидуальных различий У. Торндайка, прагматизма Д. Дьюи, а также к опыту зарубежных педагогов-практиков (М. Монтессори, Италия; Б. Меннеля, Германия).

Важным моментом стало создание новых форм специализированных учебных заведений. В 1913 г. в Нью-Йорке открывается государственная школа надомного обучения для детей и подростков с детским церебральным параличом.

Отдельные штаты принимают законы об обязательном специальном образовании; при больницах создаются диагностические цен-

тры, основная задача которых состояла в оказании консультативной помощи населению по вопросам диагностики, лечения, определения перспективы различных болезненных состояний и процессов.

Одновременно совершенствуется подготовка педагогических кадров. Помимо курсов при университетах организуются летние курсы по подготовке специалистов.

А в 1931 г. состоялось открытие первой детской психиатрической больницы под названием «Дом Брэдли» (The Bradley Home), созданной на Род Айленде (Rhode Island). Лечение в этой больнице, как и во всех других клиниках начала XX в., было психодинамическим. Психодинамические идеи разжигали интерес специалистов в области специального образования к постановке диагнозов и классификации отклонений в развитии. Возрастающее количество исследователей и теорий привело к созданию Института исследований особенных детей (the Institution for Research on Exceptional Children) в Иллинойском университете (the University of Illinois) в 1951 г., и с этого момента началось изучение еще одной группы детей с недостатками в развитии: малоспособных детей. Еще одним важным событием в истории специального образования и в области поддержки людей с ограниченными возможностями явилось открытие в 1922 г. Совета особых детей (the Council for Exceptional Children), который сейчас является мощной профессиональной организацией педагогов специального образования.

В 1900-е гг. большое внимание уделялось умственному здоровью, и особый интерес проявлялся к созданию лечебниц для детей с особыми потребностями, где бы им оказывали всевозможную помощь. К 1930 г. такие лечебницы и консультативные центры были относительно частыми характеристиками больших городов, а к 1950 г. специальное образование стало неотъемлемой частью городского государственного образования практически в каждой школе.

К 1960 г. педагоги специального образования занимались с учащимися в таких заведениях, как больничные школы для детей с самыми тяжелыми проблемами со здоровьем (hospital schools for those with the most severe disabilities); специализированные дневные школы для учащихся с тяжелыми нарушениями, которые могли жить дома (day schools for students with severe disabilities who were able to live at home); специальные классы в государственных школах для тех уча-

щихся, которые со своими проблемами со здоровьем могли посещать обычную школу и заниматься в маленьких группах (special classes in regular public schools for students whose disabilities could be managed in small groups). Как раз в этот период педагоги стали брать на себя роль консультантов, которые помогали другим преподавателям в обучении особенных детей. Таким образом, можно сделать вывод о том, что к 1970 г. сфера специального образования предлагала разнообразные формы получения образования для особенных детей. Однако государственные школы в то время еще не могли обучать всех учеников, невзирая на их особые потребности.

Очень важным фактором в обучении особенных детей в этот период явилась роль родителей, значительная и неоценимая. Известно, что в 30-е и 40-е гг. XX в. родительские комитеты стали объединяться уже на национальном уровне. Наиболее известными объединениями родителей были Национальная ассоциация умственно отсталых жителей США (the National Association for Retarded Citizens) (1950 г.) и Ассоциация детей с трудностью в обучении (the Association for Children with Learning Disabilities) (1963 г.). Уже к середине XX в. во всех штатах страны было принято законодательство, которое гарантировало образование для особенных детей.

Правительство не отказывалось от своей роли в решении данной проблемы, и уже в 50-х гг. XX в. из федерального бюджета были выделены средства на образование детей с ограниченными возможностями и для подготовки соответствующих специалистов.

Пятый этап (70-е гг. XX в. – наши дни) – период, который ознаменовал переход на *«трону признания и интеграции в общество»* благодаря помощи государства, а также активной деятельности американских граждан.

В истории становления и развития системы специального образования США огромную роль играла законодательная деятельность в данной сфере. Нельзя не признать, что ряд событий, произошедших в первой половине XX в., дали толчок новому этапу развития системы специального образования в США.

Многие считают, что специальное образование зародилось с принятием закона «О всеобщем образовании детей с физическими и/или умственными недостатками» (the Education for All Handicapped Children Act) в 1975 г., но шаги в этом направлении были предприня-

ты еще веком раньше. Более того, данный закон не мог появиться на пустом месте. Социокультурные условия развития общества и сферы специального образования явились тому причиной.

Он появился благодаря организациям родителей и профессионалов, которые назывались «инициатива снизу» (пер. с англ. grass roots organizations). Деятельность вышеупомянутых ассоциаций, таких как Национальная ассоциация умственно отсталых жителей США (the National Association for Retarded Citizens), Ассоциация детей с трудностью в обучении (the Association for Children with Learning Disabilities) и т.д. во многом помогла принятию этого закона. Переломным моментом в борьбе за право на образование стала активная деятельность Пенсильванской ассоциации для умственно отсталых детей (the Pennsylvania Association for Retarded Children), члены которой в 1971 г. обратились в суд с целью получить доступ в государственную школу для детей с ограниченными возможностями.

Учитывая многие факторы (особый интерес к обучению особенных детей в тот период; обсуждение данной проблемы на государственном уровне; существование и активная работа многочисленных ассоциаций и групп поддержки; активная и нелегкая работа специалистов в области специальной педагогики и т.д.; активная деятельность родителей), дело было выиграно, и все дети в возрасте от шести до двадцати одного года стали иметь возможность получить бесплатное государственное образование.

Важной победой оказалось принятие в 1973 г. закона «О реабилитации» (Rehabilitation Act), который запрещал дискриминацию в области найма по отношению к лицам, неполноценным в физическом или умственном плане.

Принятый в 1975 г. закон «О всеобщем образовании детей с физическими и/или умственными недостатками» (Education for All Handicapped Children Act) был полностью доработан к 1977 г. и обязал школы обеспечивать детей с ограниченными возможностями бесплатным и должным образованием. Также этот закон обязывал не допускать дискриминации в тестировании, оценивании и размещении; предоставлять право участвовать в учебном процессе; обеспечивать обучение в наименее ограничительной среде и т.д. Позже закон «О всеобщем образовании детей с физическими и/или умственными недостатками» (Education for All Handicapped Children Act) был пере-

именован в закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями» (the Individuals with Disabilities Education Act).

В течение времени появлялись все новые поправки и дополнения, которые могли бы в полной мере отвечать всем запросам детей с ограниченными возможностями. Значительную роль сыграли создание и разработка индивидуальной учебной программы (an Individualized Education Program), первостепенной задачей которой было отвечать нуждам каждого ребенка индивидуально, основываясь на конкретных потребностях и особенностях учащегося.

Но законодательство в области специального образования не стоит на месте. С течением времени в закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями» (the Individuals with Disabilities Education Act) вносятся различные поправки (например, в 1990 г. было решено заменить термин «handicapped student» (физически или умственно неполноценный учащийся) на «student with disabilities» (учащийся с ограниченными возможностями)³⁴. Также были включены поправки, касающиеся учащихся с аутизмом и черепно-мозговой травмой. Можно отметить, что данный закон совершенствуется каждые несколько лет и поэтому невозможно предсказать будущее этого закона. Некоторые предполагают, что вполне возможно в будущем он будет значительно изменен Конгрессом. Но пока все это звучит на уровне прогноза.

В данный момент в американском обществе царит атмосфера равноправия и свободы. Лица с ограниченными возможностями обладают всеми правами наравне со своими более здоровыми согражданами. Начиная с самого раннего возраста и в течение всей жизни они получают государственную, общественную, образовательную и медицинскую поддержку, которая выражается в программах ранней помощи детям с ограниченными возможностями, финансовой помощи от государства, в возможности получать образование и быть принятым на работу. Все это результат многолетней нелегкой и тяжелой работы педагогов прошлого и настоящего, психологов, врачей, а главное самих детей и их родителей.

Говоря об этапах становления и развития специального образования, нельзя обойти стороной и современное положение вещей в США. Конечно, невозможно рассказать обо всех программах, кото-

³⁴ Encyclopedia of Education: 8 volumes / James W. Gurthie ed. New York: Macmillan Press, 2002. V. 6. P. 2281.

рые действуют на территории Америки, и о всей поддержке, оказываемой особым людям, поэтому мы расскажем только о некоторых важных моментах.

Более подробно хотелось бы остановиться на системе включения детей с ограниченными возможностями в обычную школьную среду. В настоящее время в США действует программа «Инклюжен» («Inclusion»). Инклюзию можно определить как «принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению». Такая образовательная модель подразумевает, что ребенок с особыми нуждами может обучаться со здоровыми детьми. Это касается и детей с нарушением интеллекта, например, с синдромом Дауна. Инклюзивные школы приспособляются ко всем детям вне зависимости от их психологических, умственных, социальных, эмоциональных, языковых или любых других особенностей. Образование, основанное на модели «Инклюжен», является приоритетным в США, однако в Америке не отказываются и от специальных школ, но помещение туда ребенка осуществляется лишь в крайних случаях.

В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение еще на этапе планирования своей деятельности, образовательных программ учитывает ожидаемые возможные потребности всех учеников с их индивидуальными потребностями, разрабатывая так называемый индивидуальный план образования (ИП). Его разработка осуществляется по следующим критериям: реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность. Место обучения учащегося с ограниченными возможностями зависит от его потребностей и меры ограничений. Он может обучаться:

- в обычном классе и получать необходимую помощь;
- в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения;
- часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня – в специальном;
- в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу;
- по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов³⁵.

³⁵ Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml (дата обращения: 03.04.2013).

Так как существует множество видов отклонений в развитии, очень сложно описать систему образования детей с различными недостатками. Поэтому мы рассмотрим помощь детям с физическими недостатками на примере США.

Американцы полагают, что общество зачастую считает людей с физическими недостатками беспомощными и неспособными к обучению. Однако это мнение является оскорбительным и бесчеловечным по отношению к ним.

Людям с физическими недостатками в основном самим приходится решать многие проблемы, хотя их жизнь зачастую осложнена определенными физическими ограничениями. Школьники с физическими нарушениями нуждаются как в обширном наборе соответствующих служб, так и в специальном образовании. Индивидуализированная образовательная программа для таких школьников должна быть специальной и доскональной. Большинство детей до трех лет, нуждающиеся в специальном образовании и соответствующих услугах, это дети с физическими недостатками. По закону, они имеют право на Службу семейной помощи (Individualized family servise plan or ifsp).

Образовательное пространство

Дети с физическими недостатками могут получать образование в любом окружении в зависимости от вида и сложности физического или умственного состояния. Если такие дети посещают обычную общеобразовательную школу, но по состоянию здоровья должны лечь на определенное время в больницу, они могут заниматься в больнице в специальном классе. Также дети могут получать надомное образование, если по состоянию здоровья им приходится пропускать занятия в школе. В настоящее время благодаря интенсивному развитию лечения дети с физическими недостатками активно интегрируются в общеобразовательные школы.

Образовательные цели и учебный план

Невозможно установить образовательные цели и учебный план для детей с физическими недостатками, так как их ограничения очень сильно отличаются друг от друга.

Физический недостаток, особенно тяжелый или хронический, ограничивает подвижность и может иметь два ограничения в обучении. Ребенок может быть лишен опытов, доступных для здоровых детей, или иметь трудности в обращении с обучающими материалами и выполнениями заданий. Например, ребенок с церебральным параличом не может принимать участие в различных играх, не может путешествовать со своими одноклассниками. Ему достаточно сложно перелистывать страницы книг, писать, вручную исследовать различные объекты, печатать на компьютере.

Для детей с физическими недостатками образовательные цели и учебный план должны быть такими же, как и для здоровых детей. Они имеют право обучаться письму, арифметике, знакомиться с окружающим миром. Для того чтобы такие дети могли пользоваться различными механическими приборами, им должны быть даны специальные индивидуализированные инструкции и помощь со стороны преподавателя.

Образовательные цели для школьников с особо тяжелыми физическими недостатками должны быть связаны с их функционированием в обществе. Только недавно преподаватели начали обращаться к проблемам анализа общественных задач (переход улиц, использование денег, езда на общественном транспорте) и к проблемам планирования результативных инструкций для детей. В качестве примера эффективной работы с детьми с физическими недостатками хотелось привести истории двух американских учительниц, которые считают своим долгом обучать детей с отклонениями в развитии и помогать им.

Хелен М. Койл, учительница холимидской начальной школы города Шарлотсвилль, штат Вирджиния, США, окончила Государственный колледж в городе Фитчбург, штат Массачусетс, по специальности «Педагогика»; имеет степень бакалавра. Работает с детьми со множественными отклонениями в развитии. В классе у миссис Койл шесть детей, пять мальчиков и одна девочка, которым от 8 до 11 лет.

У одних серьезные нарушения речи, другие не могут обходиться без аппарата искусственного дыхания, есть еще ученик с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Все дети могут находиться в школе только 60 % учебного дня. Они участвуют во всех занятиях, в каких могут. По словам миссис Койл, ее цель заключается в том, чтобы по-

мочь обычным детям увидеть и понять детей с отклонениями в развитии. Она способствует тому, чтобы ее ученики участвовали во всех событиях, происходящих в школе, настолько, насколько это возможно. Одного из учеников Хелен зовут Бретт, ему всего восемь лет. Он плохо выражает свои мысли, и его трудно понять. Но он умеет писать карандашом, резать ножницами, самостоятельно пользоваться клавиатурой и передвигаться на инвалидном кресле. Он очень скромный и никогда первый не начинает разговаривать с незнакомцами³⁶.

Дениз Пилгрим, учительница первого класса холимидской начальной школы, имеет два высших образования: бакалавр в области раннего детства и магистр в области обучения чтению.

По мнению Дениз, самыми главными барьерами между специальным и общим образованием являются следующие: во-первых, у учителей нет достаточно времени обсудить и спланировать их совместную работу. Также она считает, что учителя, которые работают со здоровыми детьми (к их числу относится сама Дениз), часто забывают, чем они занимаются и для чего они это делают. Они забывают, что они здесь не только для обучения здоровых детей, но также для особенных ребят, которым требуется чуть больше времени, чтобы понять и выполнить задание. Особенности дети должны знать, что такое настоящий мир. И учителя должны принять всех.

Хелен и Дениз работают в одной школе. Только Дениз преподает здоровым детям, а Хелен занимается с детьми с отклонениями в развитии. И важно отметить то, что они работают сообща, стараясь помочь больным детям не растерять надежду и уверенность в себе.

На примере мальчика по имени Бретт мы видим, как эти две женщины заботятся о своих учениках и как эти дети отвечают им своим трудолюбием и успехами. Дениз признается, что счастлива от того, что получает поддержку и от комитета специального образования в школе, и от семьи Бретта. Другие дети на примере своих учителей поддерживают его и всегда готовы помочь, иногда они переусердствуют в этом желании³⁷.

³⁶ Hallahan, D. P. Exceptional children: Special Education / D. P. Hallahan, J. M. Kaufmann. В. : Allyn&Bacon, 1993. P. 378.

³⁷ Там же. С. 383.

Проанализированный пример позволяет сделать вывод о том, что американские педагоги считают своим долгом обеспечить ребенку с особыми нуждами особое внимание, чтобы маленький человек ощутил свое место в этом мире на равных с другими людьми.

Но помощь детям и подросткам по желанию родителей может оказываться не только в общеобразовательных школах и в специальных классах, но и в специальных школах, а также в закрытых учреждениях. Такие дневные школы и школы-интернаты существуют для глухих, слепых, для глубоко умственно отсталых детей, а также для детей с нарушениями поведения.

Кроме реформирования системы оказания помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями школьного возраста, в 90-е гг. расширялась и работа с детьми дошкольного возраста. Целевая установка программ для дошкольников состоит в раннем выявлении и первичной профилактике болезненных процессов и нарушений. В настоящее время эти программы имеют четкую структуру и оформлены законодательно.

Каждый штат и школьный округ обязаны контролировать выполнение программы по раннему выявлению и оказанию специализированной помощи детям в возрасте от рождения до пяти лет. Программы предусматривают участие разного рода специалистов; организацию обучения детей и научение их родителей; в случае необходимости – проведение диагностики и лечения, оказание узкоспециальных медицинских услуг, связанных с питанием ребенка и уходом за ним, физиотерапия и массаж. Дети и родители обеспечиваются необходимыми техническими устройствами и приспособлениями, а также транспортировкой детей для получения услуг по обучению и лечению вне дома.

Еще одним примером того, что учащиеся с ограниченными возможностями получают полноценную и квалифицированную помощь, является организация процесса сдачи экзаменов. Например, ученики с особыми нуждами, которые сдают академический оценочный тест (scholastic assessment test) – стандартизованный тест для приема в высшие учебные заведения США или, например, американское тестирование (american college testing) – стандартизованный тест для поступления в колледжи и университеты США, обеспечиваются всем необходимым. Например, время, выделенное для написания теста,

может быть увеличено на 50 %. Также учащимся с ограниченными возможностями предоставляются дополнительные перерывы. Некоторые ученики имеют возможность сдавать экзамен более чем один день или сдавать его в более удобное время. Если потребуется, учащимся могут поставить специальный стол, под который может уместиться инвалидное кресло³⁸.

К сожалению, если в нашей стране только начинает развиваться система образования для детей с особыми нуждами, то, как показало исследование, Америка уже давно разработала специальную, эффективную и действенную систему помощи особенным детям, позволяющую им не только интегрироваться в общество, но и получать образование.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что система специального образования в США формировалась и развивалась на протяжении двух столетий и прошла несколько сложных и неоднозначных этапов, начиная с отчуждения и отвратительного отношения к лицам с исключительными особенностями и заканчивая их интеграцией в общество и получение поддержки на всех уровнях. Конечно, ситуация не стоит на месте, и каждый год происходят различные изменения и поправки в законодательстве. Постоянные перемены в отношении законов, касающихся лиц с ограниченными возможностями, заставляют многих предположить, что в дальнейшем ситуация может развиваться в неблагоприятном ключе. Это беспокоит американское общественное мнение. Тем не менее, можно с уверенностью сказать, что система специального образования в США продолжает развиваться в положительном направлении. В настоящий момент, когда Россия ищет эффективные механизмы решения данной важной проблемы, прогрессивный опыт США, связанный с демократическими процессами в обозначенной сфере, может представлять большой интерес.

Вопросы и задания

1. Почему на современном этапе развития педагогической науки и практики педагоги России и других стран все чаще обращаются к опыту США в области специального образования детей с особыми образовательными потребностями?

³⁸ Test Prep and Testing Accommodations for Disabled Students. URL: <http://www.petersons.com/college-search/test-prep-accommodations-disabled.aspx> (дата обращения: 15.03.2013).

2. Дайте определение термина «специальное образование» и его перевод на английский язык.

3. Почему намного сложнее обстоит ситуация с терминологией относительно особенных детей?

4. Как можно растолковать термин «особенные дети»?

5. Какое изменение можно наблюдать в системе образования лиц с особыми нуждами?

6. Почему первый этап становления специального образования в США называется «тропой пренебрежения и плохого обращения»?

7. Чем характеризуется второй этап становления системы специального образования в США? Назовите имена реформаторов, которые внесли огромную роль в осмысление концептуальных подходов к обучению детей с особыми нуждами. Назовите школы-интернаты, созданные в этот период. Где были открыты специальные классы в обычных школах?

8. Найдите в Интернете более подробную информацию о таких реформаторах, как Доротея Дикс и Хорас Манн и расскажите об их деятельности в отношении людей с ограниченными возможностями.

9. Почему в конце XIX в. случился так называемый «откат назад» в отношении людей с ограниченными возможностями?

10. Какие изменения произошли в специальном образовании на четвертом этапе?

11. Каким образом родители участвовали в борьбе за права своих детей?

12. Назовите законы, которые были приняты в отношении лиц с ограниченными возможностями?

13. В чем особенность программы «Инклюжен»?

14. Какая помощь оказывается детям с физическими недостатками?

15. Сделайте вывод о становлении системы специального образования в США на основе пяти выделенных этапов.

Библиографический список

1. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачёва, Т. В. Фурьева. – М. : Академия, 2012. – 336 с. – ISBN 978-5-7695-8755-9.

2. Encyclopedia of Education: 8 volumes / James W. Gurthie ed. – New York : Macmillan Press, 2002. – 4000 pp. – ISBN 002865594X ; ISBN 978-0028655949.

3. Hallahan, D. P. / Exceptional children: Introduction to Special Education / D. P. Hallahan, J. M. Kaufmann. – В. : Allyn&Bacon, 1993. – 576 pp. – ISBN 0205149170; ISBN 978-0205149179.

4. Kirk, S. A. Educating Exceptional Children / S. A. Kirk, J. J. Gallagher. – В. : Houghton Mifflin Company, 1989. – 598 pp. – ISBN 0395432189; ISBN 9780395432181.

Интернет-ресурсы

1. Test Prep and Testing Accommodations for Disabled Students. – URL: <http://www.petersons.com/college-search/test-prep-accommodations-disabled.aspx> (дата обращения: 01.06. 2013).

2. Dorothea Dix by Jenn Bumb. – URL: <http://www2.webster.edu/~woolfm/dorotheadix.html> (дата обращения: 01.06.2013).

3. Wiley Online Library Corsini Encyclopedia of Psychology. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479216.corpsy0558/abstract> (дата обращения: 01.06. 2013).

4. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Ardzinba.shtml (дата обращения: 01.06. 2013).

5. Биография Шарля Л' Эпе. – URL: <http://ria.ru/spravka/20121125/911893035.html#13710308437323&message=resize&relto=register&action=addClass&value=registration> (дата обращения: 01.06. 2013).

2.4. ЛАТИНСКАЯ АМЕРИКА

2.4.1. Образование в Латинской Америке: история и современность

Образовательная система Латинской Америки прошла длительный эволюционный путь развития. Процесс становления образовательных систем в испанских и португальских колониях Латинской Америки происходил по-разному и шел параллельно с процессом освоения и колонизации территорий латиноамериканских стран. Первым очагом колонизации стали территории Карибского бассейна и Центральной Америки, захваченные Испанией. Возникновение здесь первых школ последовало довольно скоро вслед за конкистой. Уже в 1505 г. испанцы открыли школу в Санто-Доминго (Доминиканская

Республика), в 1513 г. в Пуэрто-Рико. Вслед за конкистадорами, уже в 20-е гг. XVI в. в колонии потянулись миссионеры разных орденов. Особое внимание католики уделяли вопросам образования. Проникая на новые территории, они основывали города, становившиеся центрами экономической колонизации, распространения языка, европейского образа жизни, католической религии. Каждый город основывался по строго регламентированному и утвержденному испанской короной плану – эталону, в нем обязательно нужно было воздвигнуть церковь и школу. Начальное и среднее образование всецело находилось в руках духовенства и имело особый смысл для служителей церкви: первым делом школа должна была стать проповедником католической веры. Первым успехом школы было обращение всех индейцев-язычников в верных католиков. При этом под ударами конкистадоров доколумбовые цивилизации варварски разрушались. Разрушение материальной и духовной культуры сопровождалось истреблением коренного населения, что привело к опустошению обширных территорий. Особенно пострадали острова Карибского моря и Центральной Америки.

Необходимо отметить, что страны Карибского бассейна и Центральной Америки в первой половине XVI в. и вплоть до начала XVIII в. воспринимались в качестве периферийных из-за своей культурной изоляции и значительной отдаленности от главных центров испанской цивилизации – Мексики и Перу. Изоляция этих районов отрицательно сказывалась на развитии сети школ. Школьное образование не получило широкого распространения. Развитие системы образования в странах Карибского бассейна тормозилось и тем, что в XVII в. Голландия, Франция и Англия добились передела в колониальной монополии Испании в свою пользу и получили в свои владения территории Барбадоса, Тринидада и Тобаго, Ямайки, Гвианы. Территориальные конфликты между вновь пришедшими в Карибы колонизаторами приобрели очень острый характер, и отдельные территории по несколько раз переходили из рук в руки. Очевидно, что такие условия не способствовали организации культурных и учебных заведений. И лишь с утверждением на этой территории Англии в конце XVII в. значение Карибского бассейна возросло.

Первые начальные школы на континенте появились в середине 20-х – начале 30-х гг. XVI в. и предназначались для детей привилеги-

рованных испанцев и креолов, а также для детей индейской знати. Нужно отметить, что среднее образование в индейских колониях практически не получило распространения. Появление высших учебных заведений диктовалось главным образом нуждами колониальной администрации. Начало высшему образованию было положено учреждением в 1538 г. Университета св.Томаса де Акино (Фомы Аквинского в г. Санто-Доминго (Доминиканская Республика)). В 1551 г. были основаны университеты в столицах вице-королевств Мехико и Лиме. Так было положено начало высшему образованию на континенте. Однако лишь в первой половине XVII в. процесс создания высших учебных заведений постепенно распространяется на другие районы Латинской Америки. С прибытием в середине века в колониальную Америку иезуитов стало быстро расти количество церквей, колледжей, а главное, университетов.

Доминиканцам и иезуитам удалось возвести в ранг университетов свои учебные заведения в Куско (1628 г.), Боготе (1655 г.), Кито (1620 г.), Чукисаке (1624 г.), Кордове (1622 г.). Позднее появляются университеты в Каракасе (Венесуэла, 1722 г.), в Сантьяго-де-Чили (Чили, 1738 г.). В конце XVII в. начинается история университетского образования стран Центральной Америки. Первым образовался университет Гватемалы (1681 г.), а последними университеты Панамы (1749 г.) и Никарагуа (1812 г.). В Карибских странах университет возник лишь на Кубе (Гавана, 1728 г.).

В отличие от традиции начального и среднего образования, которая в своеобразном виде существовала в Америке до завоевателей, традиции университета там не было. Поэтому все университеты Нового Света были созданы на базе испанской традиции высшего образования. По важности и значению главными науками в XVI – XVII вв. были теология и юриспруденция. Университеты Южной Америки этого периода формировались не в интересах развития данных провинций и вице-королевств, а в интересах короны и церкви. Насильственно ограничивались внешние связи колоний вообще и университетов в частности. Они были лишены контактов с более развитыми в плане просвещения государствами.

Экономическое и социальное развитие в колониях в конце XVIII в. обусловило необходимость подготовки собственных кадров специалистов и заставляло передовые умы и отчасти администрацию испан-

ской короны искать новые пути для успешного ведения хозяйства. Это был период развития некоторых видов промышленности (например, горнодобывающей) и сельского хозяйства. К этому времени относится возникновение специализированных технических учебных заведений, таких как Горная школа в Мексике и Гватемале (1792 г.), Морская школа в Буэнос-Айресе (1792 г.). Необходимо отметить, что учебные заведения специализированного плана возникали прежде всего в крупнейших городах – центрах ремесленно-мануфактурного производства. В целом, можно утверждать, что на рубеже XVI – XVIII вв. происходило становление университетского образования в Латинской Америке.

Временные параметры этого процесса в различных районах не были одинаковы. В силу ряда исторических особенностей в Гондурасе, Сальвадоре, Коста-Рике, в странах Карибского бассейна (за исключением Доминиканской Республики и Кубы) в колониальный период университеты не создавались. Не было университетов и в португальской Бразилии. Существовали лишь теологические семинарии и колледжи общего типа. Пассивный процесс становления системы образования в Бразилии был связан с тем, что Португалия активно «осваивала» азиатские и африканские колонии и, следовательно, меньше занималась своей крупной колонией в Южной Америке. Но с середины XVII в. начинается новый этап в развитии образовательной системы Бразилии, так как к тому времени Португалия потеряла значительную часть колониальных владений в Азии и Африке и стала искать пути возмещения своих доходов, сосредоточив внимание на Бразилии. Экономический гнёт Португалии сопровождался грубым подавлением любых попыток оживления интеллектуальной жизни в колонии. Власти Португалии не стремились насаждать в своей колонии просвещение. Многократные же прошения Бразилии об основании там своего университета оставались безрезультатными: монополия университетского образования в португальском крупнейшем университетском центре г. Коимбра была частью колониальной политики короны. Поэтому в отличие от испанских владений в Америке Бразилия не смогла создать системы высших учебных заведений.

К концу колониального периода безграмотность на территории Латинской Америки была чуть ли не всеобщей и вполне обычной, как, впрочем, и в большинстве стран мира в тот период. Грамотными

были лишь люди европейского и полуевропейского происхождения, жившие в городах. Индейцы, составлявшие 4/5 населения колоний, были почти лишены возможности учиться, хотя религиозная пропаганда среди них велась в больших масштабах. Школы существовали для узкого круга людей. Женщины не учились, так как это считалось аморальным.

Таким образом, колониальный период развития образования в странах Латинской Америки имел следующие особенности:

1) разрушение колонизаторами материальной и духовной культуры древних цивилизаций, а вместе с этим и зачатков системы образования;

2) перенос в Латинскую Америку «европейской модели образования» и появление под его воздействием университетского образования;

3) становление системы образования происходило под влиянием церкви, которая не столько стремилась обучить население грамоте, сколько насадить христианство и создать прочную базу для своего господства;

4) формирование сети учебных заведений, отвечающих интересам Испании и Португалии и являющихся их средством достижения религиозных, социальных и экономических целей;

5) географические различия в процессе становления систем образования.

Освобождение от колониализма, завоевание политической независимости в начале XIX в. ознаменовали собой новый период в становлении и развитии образования латиноамериканских стран. Изменение социально-политических условий стимулировало развитие систем образования, особенно высшего, и поставило в области образования принципиально новые задачи: введение всеобщего бесплатного начального образования, ликвидацию неграмотности, расширение сети общеобразовательных и профессионально-технических школ. Главной особенностью данного периода считается создание сети государственных университетов, размещение и содержание обучения в которых в большей мере отвечало бы национальным интересам. Так, в период с 1800 по 1850 гг. в молодых независимых республиках континента вследствие освободительного движения были основаны 17 университетов. Национальный университет стал атрибутом суверенитета, хотя за-

дачи по подготовке кадров для социально-экономического развития эти университеты выполняли еще в малой степени. Нужно отметить, что новые университеты открывались в наиболее развитых странах Латинской Америки и в крупнейших промышленных центрах.

Дальнейшему становлению системы высшего образования в странах региона препятствовали сложные социально-политические условия. В период национального и государственного становления латиноамериканских республик, затянувшегося на долгие десятилетия, вовлеченным в кровавые междоусобные распри латиноамериканцам было не до высшего образования. Однажды создав университеты, о них забыли. Но во второй половине XIX в., когда в Латинской Америке завершается процесс организации национальных государств, когда, освободившись от колониальной зависимости, латиноамериканские страны практически сразу приобретают экономическую зависимость от США, Англии, Франции и Германии и все больше становятся их аграрно-сырьевыми придатками, особенно США, именно область образовательных систем становится ареной борьбы между национальными интересами этих стран и США, которые пытались насадить свои подходы и идеи. В условиях усиливающейся экономической экспансии со стороны США в Латинской Америке начинается капиталистическое развитие и некоторые латиноамериканские правительства предпринимают усилия для укрепления и расширения национальных систем высшего образования. За полвека в странах региона возникают 10 новых университетов, в стенах которых вызревают новые подходы к образованию, диктовавшиеся насущными потребностями стран континента.

Первой страной, которая пошла по пути реального приспособления содержания университетского образования к нуждам экономического развития, стала Чили. Процесс политехнизации университетов в этой стране диктовался сравнительно ранним развитием капиталистических отношений. В значительной мере этому способствовала относительная политическая стабильность в Чили в тот исторический период. Второй страной, ставшей на путь изменения содержания высшего образования, стала Аргентина. Развитие аргентинского образования пошло по пути прогрессивных реформ навстречу требованиям капиталистических преобразований социально-экономической структуры общества. Развитие капитализма в Аргентине оказало

большее воздействие на социальные институты, чем в других латиноамериканских странах; это объясняет преобладание частного сектора в образовании. На политику аргентинских правительств в области образования в начале XX столетия все большее влияние оказывали положительные сдвиги в экономике страны. Благодаря значительному росту производительных сил, а также иммиграции европейцев, Аргентина стала наиболее экономически развитой страной Латинской Америки. Позднее процесс политехнизации высшего образования охватил и другие страны Латинской Америки (Уругвай, Боливию, Коста-Рику, Мексику, Сальвадор, Перу).

В 20 – 30 гг. XX в. серьёзный ущерб экономике латиноамериканских стран нанес мировой экономический кризис. Помимо его экономических последствий латиноамериканские страны испытали своего рода политическую депрессию и вступили в полосу государственных реакционных переворотов. В этот период США все активнее вмешиваются во внутренние дела этих государств, участвуют в подавлении растущего национально-освободительного движения. С наступлением 40-х гг. XX в. кризис социально-экономической структуры обострился еще более резко, что, в свою очередь, отрицательно сказалось на образовании. В эти годы подготовке специалистов и поднятию общего культурного уровня населения уделялось очень мало внимания, и решение проблем образования отодвинулось на дальний план.

В 50-е гг. развитие образования в Латинской Америке происходило в сложных экономических и политических условиях. Во многом эта сложность определялась социально-экономическими факторами: экономической отсталостью, многоукладностью экономики и зависимостью от США. Разумеется, конкретная политическая обстановка в каждой стране по-разному влияла на проблему развития образования. Однако в целом антидемократическая атмосфера 50-х гг. мешала решению задач развития образования. Экономическая отсталость и зависимость от иностранных монополий, острый кризис в области аграрных отношений, неблагоприятный политический климат – вот главные факторы, которые тормозили развитие систем образования.

Одной из характеристик состояния уровня образования можно отметить неграмотность населения. В таких странах, как Боливия, Бразилия, Гаити, Гватемала, Гондурас, Доминиканская Республика, Перу, Сальвадор более половины населения было неграмотным в

начале 50-х гг. Для региона было характерно также весьма неравномерное распределение неграмотного населения по отдельным районам в пределах национальных границ каждой из латиноамериканских стран. Дифференциация по охвату начальным школьным обучением основывалась прежде всего на различиях в уровнях экономического развития районов. В горных районах, в местах, удаленных от промышленных центров, в зонах сельскохозяйственного, особенно животноводческого хозяйства было значительно меньше школ и выше отсев учащихся. Основными причинами неграмотности в тот период времени стали социально-экономические условия (а именно низкий уровень развития экономики и тяжелое материальное положение населения латиноамериканских стран), особенности расселения (отдаленность многих обширных районов от городов и промышленных центров и вообще от зон с большой плотностью населения).

Решение проблем развития образования затруднялось также сложным этническим составом населения, а именно неразрешенностью языковой проблемы. Так, даже без учета мелких индейских племен в Бразилии насчитывалось более 80, в Мексике и Аргентине более 50, в Боливии, Венесуэле, Перу, Колумбии, Чили – более 25 различных народов. В Мексике 18 % населения говорило на 52 языках и наречиях. В Гватемале, наиболее «индейской стране» Латинской Америки, испанский язык для 60 % населения являлся неродным. В Эквадоре индейцы составляли 41 % населения, в Перу и Боливии – примерно 50 %. В последних двух странах 40 % индейцев владели только исконными языками кечуа и гуарани. В Гаити официальным языком был французский, но 90 % гаитян владели только местным креольским наречием.

Важным фактором, затрудняющим проведение политики ликвидации неграмотности, было сохраняющееся до наших дней отличие основных черт индейской цивилизации от цивилизации испано-португальской, самобытность древней культуры индейского населения, особенно в районе Анд. Это определяло неэффективность усилий по обучению населения.

Как показывают данные исследования ЮНЕСКО, в 1950 г. только в пяти странах (Коста-Рике, Кубе, Панаме, Парагвае, Венесуэле) начальную школу посещало несколько более половины детей 7 – 12 лет. В среднем в рассматриваемой группе стран школьный абсентизм в

1950 г. достигал 55 % детей 7 – 12 лет, в то время как в США школьный абсентизм составлял всего 4 %. Но 55 % – это средний показатель для рассматриваемой группы стран, он колеблется от 31,3 % в Коста-Рике до 74,3 % в Гватемале. Уровень абсентизма был в то время наивысшим для детей 10 – 12 лет и объяснялся широким применением детского труда. В выгодном положении находились дети, работающие в промышленности, где по крайней мере была практика ученичества, открывающая какую-то перспективу для подростков. Причины высокого уровня отсева различны: недостаток средств к существованию, вынуждающий многие семьи рано использовать труд детей; непонимание родителями того, какие блага дает образование; неумение школы понять проблемы, встающие перед населением, и связать с ними задачи обучения; стремление некоторых родителей увеличить доходы семьи за счет труда детей, наличие районов распространения эндемических заболеваний, а также слабое здоровье многих детей в результате недоедания; сокращение сельского населения и увеличение расстояния между школьными центрами и населенными пунктами; недостаточная профессиональная и культурная подготовка части учителей; неудовлетворительное содержание школьных программ; недостатки в организации школьного дела; несоответствие школьного календаря хозяйственному календарю данной местности; нехватка школьных помещений и учителей.

Неграмотность взрослого населения и слабый охват детей начальным образованием наряду с широко распространенной практикой раннего отсева учащихся давали в итоге очень низкий показатель продолжительности обучения. В начале 50-х гг. он едва составлял в Латинской Америке в целом один школьный год. Только такие латиноамериканские страны, как Аргентина, Коста-Рика, Уругвай, Чили, Панама, в которых проживала лишь пятая часть всего населения континента, имели показатель среднего уровня образования выше, чем два школьных года. В то же время в Канаде и США продолжительность обучения населения достигала соответственно 8 и 9 школьных лет.

Существенным фактором, определяющим состояние образования, является уровень его финансирования. При исследовании вопроса финансирования латиноамериканской школы приходится сталкиваться с еще большим недостатком в статистических сведениях, чем

по другим аспектам проблемы образования. Затраты на образование в ряде стран вообще не выделялись из суммы общих расходов по государственному бюджету или относились, например, на статью «расходы на социальные нужды».

Особенно важно сопоставить долю национального дохода в затратах на образование в Латинской Америке с соответствующими показателями в других странах мира. Так, США в 1954 г. выделили на образование 3,7 % национального дохода, а Латинская Америка – немногим более 1 %. При этом нужно учитывать и тот факт, что в экономически развитых странах сама величина национального дохода неизмеримо выше. Финансированию образования не придавалось должного значения, оно стояло в большинстве стран по очередности на третьем месте после финансирования армии и общих административных расходов.

Таковы были социально-экономические, социально-политические условия, а также образовательный уровень населения, когда в начале 50-х гг. перед правительствами этих государств встала задача принять незамедлительные меры по расширению системы образования. Фактором, способствующим принятию такого решения, стала стратегия «импортозамещающего развития», взятая к 50-м гг. на вооружение большинством стран региона. Она фактически вылилась в поэтапную организацию собственного производства, а появление новых предприятий требовало решения вопросов подготовки национальных кадров.

Самой насущной задачей этого периода стала реформа начального образования. Инициативу в выработке мер решения назревших вопросов образования в Латинской Америке проявила ЮНЕСКО. В 1954 г. IX генеральной конференцией ЮНЕСКО был одобрен «Основной проект по расширению и улучшению начального образования в Латинской Америке». Этот проект был первым проектом ЮНЕСКО, принятым для решения проблем образования и предназначался для Латинской Америки. Вместе с тем он стал как бы моделью, по которой ЮНЕСКО предложила затем 20-летний план развития образования в странах Азии и 20-летний план для стран Африки. Его целью было стимулировать планирование образования, способствовать расширению контингентов начального образования, чтобы к 1968 г. был достигнут по возможности полный охват начальной школой детей со-

ответствующего возраста, содействовать пересмотру учебных планов, улучшить системы подготовки кадров. О том, что подобные инициативы ЮНЕСКО имели положительные результаты, свидетельствуют некоторые статистические данные. Например, в период с 1955 по 1960 гг. запись в начальные школы возросла на 41 %, охват начальной школой достиг 78 % детей соответствующей возрастной группы. Самое неблагоприятное положение было характерно для некоторых стран Центральной Америки (Никарагуа, Сальвадора, Гондураса) и стран Карибского бассейна. Так, в странах Центральной Америки только 8 % поступивших в начальную школу заканчивали ее полный курс. В Центральной Америке и бассейне Карибского моря положение усугублялось еще и тем, что здесь распространены этнические группы (африканцы, индейцы, индийцы, китайцы и др.), для которых обучение детей в школах с преподаванием на европейских языках представляло дополнительную трудность. Особенно остро эта проблема стояла в бывших и настоящих французских и английских колониях.

Что касается современного состояния образования в странах Латинской Америки, то за последние годы оно вышло на новый уровень, по своему качеству приблизившись к европейским нормам и стандартам. Наибольший интерес для изучения, анализа и рецепции накопленных разработок преподавания представляют собой методики, разработанные в тех зарубежных государствах, где тенденции психолого-педагогического консерватизма минимальны и где, в частности, психология образования в значительной степени адаптирована к синтезу существующих в мире традиций и направлений в музыкальном образовании. Наиболее характерным примером таких стран являются Бразилия, Мексика, Венесуэла, Уругвай, Аргентина и Чили.

Дошкольное образование детей в странах Латинской Америки включает две ступени и осуществляется в дошкольных учреждениях – яслях, детсадах и подготовительных дошкольных центрах – общественных и частных заведениях для детей ясельного и детсадовского возраста. Государство активно стимулирует совершенствование обучающих функций дошкольных заведений, оказывает финансовую помощь в получении дошкольного образования и подготовке к школе.

Школьных программ в странах Латинской Америки много. Здесь нет (в отличие от России и большинства европейских стран)

единого учебного плана. Обязательные предметы в старшей школе – математика (на выбор – алгебра, геометрия или тригонометрия), один из предметов естественного цикла (физика, химия или биология), английский, иностранный язык (обычно испанский или французский), история Латинской Америки и один предмет по выбору: компьютер, экономика, английская или мировая литература, фотография, рисование, хор, драма. Есть школы, где на выбор предлагаются десятки курсов. Во многих школах обязательные и дополнительные предметы можно изучать как на обычном, так и на более серьезном, «продвинутом» уровне.

Колледжи в Латинской Америке могут представлять собой самостоятельные учебные заведения, а также быть составной частью более крупных вузов, которые называют себя университетами. Правильно будет считать, что колледжи, как правило, присваивают степень бакалавра (и иногда только эту степень), а университет – это высшее учебное заведение, где помимо graduate программ с присвоением степени магистра, докторских программ с присвоением степеней Ph.D. (доктора философии) и других аналогичного уровня также достаточно большой акцент делается на научно-исследовательскую работу.

Вопросы и задания

1. Когда появились первые школы в Латинской Америке, и каковы были их основные цели?
2. Когда было положено начало высшему образованию в Латинской Америке?
3. Каковы были особенности развития образования в Латинской Америке в колониальный период?
4. Какие изменения в образовательной системе повлекло за собой освобождение от колониализма?
5. Как развивалась система образования в Латинской Америке в первой половине XX в.?
6. Какие факторы определяли развитие образования во второй половине XX в.?
7. Каково современное состояние образования в странах Латинской Америки?

2.4.2. Влияние педагогики Джона Дьюи на образование в странах Латинской Америки

В течение целого столетия исследования, посвященные влиянию педагогики Джона Дьюи в Латинской Америке, оставались белым пятном на педагогической карте компаративистики. Нельзя, правда, не отдать должного признания исследованию процесса влияния педагогической теории и практики Джона Дьюи на другие страны, предпринятого в середине XX в. Уильямом Брикманом. Латинская Америка, включая опыт Бразилии, была удостоена внимания ученого, но, к сожалению, в его обзоре «Зарубежная репутация Джона Дьюи как педагога» (1949), опубликованном в журнале «Школа и общество», лишь одна колонка из пяти страниц посвящена Латинской Америке. Автор отмечал, что именно в Бразилии и Аргентине чувствуется заметное влияние идей Дж. Дьюи в контексте Латинской Америки. В этот регион новаторские идеи американского реформатора проникли уже в первой половине XX в., в период, на который пришелся пик влияния ученого практически во всем мире. Вторая половина ушедшего века не может претендовать на это, так как в это время наметился резкий спад внимания к педагогике Джона Дьюи как на родине ученого, так и в других странах. Последние две декады XX в. продемонстрировали обратную тенденцию – повышенный интерес к прагматизму вообще и ренессанс идей Дьюи, в частности.

В 1990 г. в работе «Прогрессивный педагог и Третий мир: Джон Дьюи с первого взгляда», опубликованной в журнале «История образования», Рональд Гуденув утверждал, что в странах Третьего мира, в частности в странах Латинской Америки, можно обнаружить значительные следы взаимодействия идей латиноамериканских прогрессивных педагогов с педагогикой Дж. Дьюи³⁹.

К испанским американским странам следует отнести Чили, Кубу, Мексику и Аргентину. В Бразилию, как и в Аргентину, идеи Дьюи проникли уже в первой половине XX в. Следует признать, что латиноамериканский либерализм стал явлением иного порядка, чем европейский или Северо-американский. Кажется парадоксальным, что в странах, где господствовала рабская система, олигархи-землевладельцы,

³⁹ Goodenow R. The Progressive Educator and the Third World: A First Look at John Dewey. History of Education, 19 (1) P. 23 – 40.

возникли заявки на организацию управления на началах либерализма. Однако это так. Об этом пишет и современный исследователь влияния идей Дьюи в испанской Америке Антон Доносо. Правда, результаты его работы касаются главным образом философских позиций Дьюи в аспекте образования и не выходят на аспект школьной практики⁴⁰.

Анализ материалов архивов Дж. Дьюи в Южно-Иллинойском университете Карбондейла – центра изучения Дьюи в США (1998) – и Чикагского университета (2003), изучение имеющихся на сегодняшний день работ англо-пишущих авторов, освещающих проблему образовательной реформы в исследуемом регионе в широком историко-культурном контексте, помогли представить более наглядно процесс восприятия идей Дьюи в Латинской Америке.

Если попытаться проследить очередность стран испанской Америки в открытии идей Дьюи, то на первое место будет претендовать Чили (1908), затем идут Куба (1925), Мексика (1929) и, наконец, Аргентина (1939). В Гондурасе и Перу переводные работы Дьюи увидели свет лишь в 1950 г., а в Уругвае в 1951 г. Конечно, приведенные факты не означают, что педагоги и философы в этих странах совершенно ничего не знали о Дж. Дьюи до появления переводов его работ в их странах. Не исключено, что некоторые слышали о нем благодаря своей принадлежности к английским корням, другие могли ознакомиться с переводами его работ в других испано-говорящих странах.

Если рассматривать процесс ознакомления с реформаторскими идеями Джона Дьюи в контексте всей Латинской Америки, хронологически охватывая период жизнедеятельности Дьюи, то следует принять во внимание тот факт, что в 1930 г. в Бразилии (раньше на 9 лет, чем в Аргентине и позднее на год, чем в Мексике) уже появилась первая переводная работа ученого. Как отмечает А. Доносо, «Дьюи участвовал в развитии психологии как отдельной от педагогики науки и защищал расширенное толкование научного педагогического метода. Что действительно звучало убедительно, так это его утверждение о том, что его теория основана на практическом опыте, а именно на педагогическом эксперименте, предпринятом Дьюи в университет-

⁴⁰ Anton Donoso. John Dewey in Spain and Spanish America//International Philosophical Quarterly. Vol.XLI, N.3, Issue N.163, September 2001, Fordham University, New York. P. 347 – 362.

ской школе, с любовью называемой Школой Дьюи при Чикагском университете. Отличительной чертой этого опыта было «учение посредством делания»⁴¹.

Любопытно, что из всех стран Латинской Америки именно Аргентина ранее всех проявила интерес к Североамериканским философиям образования и практике. Уже в середине XIX в. бывший школьный учитель Доминго Сармиенто (1811 – 1888) встретился с Горацием Манном в период, когда он был аргентинским министром в США. Он никогда не упускал возможности посещать педагогические конференции, был уверен в том, что именно школы стали основой для процветания США. С явными намерениями исправить положение в школьном деле в Аргентине путем создания системы общественных школ по американскому образцу Сармиенто ждал возможности начать реформаторскую деятельность. Когда ему предложили пост президента страны, хотя он продолжал быть министром в США, он попросил своих Североамериканских коллег отобрать 30 учителей для работы в Аргентине. Однако, несмотря на поддержку Сармиенто, присутствие этих учителей в стране не сильно изменило положение дел в образовании. В качестве факторов, препятствующих продвижению реформы, можно назвать такие, как столкновение разных культур, сопротивление со стороны католиков процессу секуляризации народной начальной школы и преобладание европейских педагогических теорий, так как Аргентина представляла собой страну в наибольшей степени ориентированную на Европу, чем все иные страны Латинской Америки.

Первой работой в Аргентине, где упоминался Джон Дьюи, стало эссе, написанное А. А. Яскалевичем «Философские тенденции в Соединенных Штатах» и напечатанное в журнале «Вербум» в 1920 г. Именно этот автор перевел в 1917 г. известную книгу Дьюи «Как мы думаем» (1910), пожалуй, единственную работу Дьюи, переведенную в США для читающих на испанском языке. В 1940 г. в Буэнос-Айресе появляется краткая монография Анжелики Мендозы «Основные направления философии Джона Дьюи», вышедшая в издательстве Аргентино-Североамериканского института культуры. Автор публика-

⁴¹ Anton Donoso. John Dewey in Spain and Spanish America // International Philosophical Quarterly. Vol.XLI, №.3, Issue №.163, September 2001, Fordham University, New York. P. 355.

ции обучалась в Колумбийском университете в рамках существующего соглашения с университетом Буэнос-Айреса. В канун 90-летнего юбилея Дьюи в 1949 г. в Аргентине появился памятный текст «Джон Дьюи в свои 90 лет», подготовленный Анибалом Санчесом Ройлетом – аргентинским ученым, связанным с отделением философии, литературы и науки тогдашнего Панамериканского союза.

В 1950 г. вышла еще одна важная работа Анжелики Мендозы, посвященная исследованию основных направлений философии в США, что дало возможность мексиканским студентам представить философию Джона Дьюи в Североамериканском философском контексте, а последующая работа «Панорама современных идей в США», появившаяся в издательстве Фонда экономической культуры Буэнос-Айреса, также способствовала процессу ознакомления мексиканцев с наследием американского ученого. После смерти Джона Дьюи в Аргентине также печатались работы в память о великом мыслителе и педагоге, а в год столетия со дня его рождения вышла библиография его работ на испанском языке, составленная Густано Ф. Г. Сириглиано – президентом Общества Джона Дьюи в Буэнос-Айресе⁴².

Первый перевод работы Дьюи в Аргентине появился лишь в 1939 г. благодаря Лоренцо Лазаринге, который переехал в Аргентину уже будучи хорошо известным в испанском педагогическом сообществе. Он продолжал издавать журнал «Педагогика», писать книги и преподавать в университете Тукумана и в Буэнос-Айресе, также выполняя роль проводника идей Джона Дьюи в Аргентине. Известно, что этот ученый даже послал со своим автографом один из номеров журнала «Педагогика» Джону Дьюи в 1946 г., где он называл американского коллегу не только «наиболее ярким мыслителем», но и «выдающимся защитником демократии в мировом образовании в нашу эпоху»⁴³.

Вплоть до своей смерти в 1959 г., год столетия со дня рождения Дьюи, Лазаринга продолжал играть ключевую роль в образовательных кругах испаноговорящего мира и всегда оставался верным по-

⁴² Ricardo Nassif, “John Dewey”, Humanitas, Tuccumam University Press. 1953. P. 417 – 419.

⁴³ Anton Donoso. John Dewey in Spain and Spanish America//International Philosophical Quarterly. Vol.XLI, № 3, Issue. № 163, September 2001, Fordham University, New York. P. 355.

клонником таланта американского философа и педагога. Опыт Аргентины показывает, что философия образования Джона Дьюи и его либерализм не нашли достаточно широкого применения в этой стране в начале века, однако во второй его половине педагогическое и философское наследие Дьюи было удостоено внимания аргентинской интеллектуальной элиты. В Аргентине заявки на либерализм в начале XX в. казались довольно проблематичными. В 1888 г. слишком рано было провозглашать новые идеалы: нация, народ, класс. Либерализм в Аргентине обернулся позитивистским консерватизмом, и новые доктринеры остались наедине с промышленной утопией.

В Бразилии, напротив, либерализм уже в начале XX в. сумел объединить старых монархистов и республиканцев вокруг идеалов прогресса и порядка. Хотя в этой стране тоже не обошлось без нападков на либерализм, все же ему удалось сохранять свои позиции в стране. Видимо, именно это условие и обеспечило возможность для более глубокого прочтения Дьюи в Бразилии. Главным образом благодаря усилиям Фаустино Сармиенто и Хосе Педро Варела латиноамериканские педагоги получили возможность познакомиться с работами Дьюи. Здесь философия образования Джона Дьюи пропагандировалась Лоренцо Фило. Автор переводов книг Дьюи «Ребенок и учебный план», а также «Усилие в образовании» в предисловии отмечает, что директор педагогического института в Сан-Пауло даже назвал свою книгу «Дьюи и мировая образовательная реформа». В 1930 г. в Бразилии была напечатана работа Джона Дьюи «Демократия и образование», а в 1933 г. – «Как мы мыслим».

Для многих умов Латинской Америки Джон Дьюи стал непрекращаемым авторитетом в критике традиционной школы. Хотя, как считает Рональд Гуденов, «прочтение Дьюи в Латинской Америке ограничивалось лишь главным образом техническими и практически-ми аспектами его педагогического наследия»⁴⁴.

Любопытно, что в Чили уже в 1908 г. появилась в переводе на испанский язык работа Дьюи «Мое педагогическое кредо» (1897), которой до сих пор нет в русском переводе. Работа в архивах Центра изучения Дьюи в Карбондейле выявила ошибку высказанной Бодстон мысли о том, что первый перевод Дж. Дьюи в Латинской Аме-

⁴⁴ Goodenow R. The Progressive Educator and the Third World: A First Look at John Dewey. History of Education, 19 (1). P. 23 – 40.

рике появился в 1925 г. на Кубе⁴⁵. С 1906 г. информация о Дьюи появлялась в двух журналах этой страны – журнале «Начальное обучение» и «Ассоциации национального образования». Как правило, статьи писались чилийскими учителями, которые обучались у Дьюи в США. Именно благодаря их усилиям идеи Джона Дьюи стали оказывать влияние на образовательную реформу этой страны. Уже в переводе первой работы Дьюи Саласом просматривается уважительное отношение к взглядам американского педагога. В примечании к переводу Салас выражает надежду, что после прочтения работ Дьюи учителя смогут осознать степень значимости своей роли в реформировании образования в своей стране.

Еще одним примером приверженности идеям Дьюи следует считать чилийскую представительницу педагогической профессии Аманду Лабарку Хубертстон. И Салас, и Лабарка были очень поражены отношением Дьюи к студентам, пожалуй, даже больше, чем самими его работами. Характер Дьюи поражал многих представителей чилийской нации.

Одним из доказательств внимания к педагогическому наследию ученого в Чили следует также считать тот факт, что в год 90-летнего юбилея Джона Дьюи 20 октября 1949 г. в университете Чили были заслушаны четыре работы в его честь, а правительство Чили в этот же день представило Дьюи к награде ордена Почета. Генеральный консул Карлос Деллабарра торжественно вручил его ученому на обеде, организованном в честь «пионера прогрессивизма» в Нью-Йорке. Когда 1 июня 1952 г. Дьюи не стало, то в ведущей чилийской газете «Меркурий» появилась памятная статья, где говорилось о большой роли Дьюи в образовательной реформе.

Что касается Кубинской образовательной системы, то после Испано-американской войны она находилась под непосредственным влиянием США, однако это было, скорее, влияние движения прогрессивного воспитания, чем конкретно философии образования Дж. Дьюи и его практических инноваций.

Лишь в 1925 г. появляется перевод работы Дж. Дьюи «Интерес и усилие в педагогике». Она была связана с проблемой тренировки воли в контексте нравственного воспитания. Автором перевода становится Альфредо М. Агуайо – автор «Философии и новых ориента-

⁴⁵ Dewey's Collection, 102, boxes 74 – 76. P. 30, 26.

ций в образовании», опубликованной в том же году. Агуайо был духовным отцом всех педагогических инноваций, привнесенных на Кубу. Об этом писала Марта де Кастро в 1939 г. в докторской диссертации, выполненной в Гаванском университете. Любопытно, что копия этой диссертации была найдена в личной библиотеке Дьюи. В заключении исследования Кастро называла себя ученицей Дьюи и выражала свое восхищение и благодарность ученому за интеллектуальное наслаждение, полученное при изучении его произведений. Она особенно интересовалась идеями организации «новой» школы и выражала радость по поводу появления школы подобного рода в Гаване и присвоении ей имени Альфредо М. Агуайо.

В рамках движения за инновационную философскую деятельность на Кубе периодически собиралась дискуссионная группа под руководством доктора Хосе Марии Веласкес. В качестве одной из приоритетных тем обсуждалась проблема «Прагматизм и Дьюи». В 1952 г. в день памяти Дьюи на Кубе появилось короткое эссе «Джон Дьюи – философ свободы», написанное Джорджем Манаком – кубинским педагогом и писателем, который учился в Гарвардском университете и преподавал испанскую литературу в Колумбийском университете с 1935 по 1939 гг., где Дьюи работал с 1905 г. в течение ряда десятилетий. Позднее Джордж Манак стал преподавать философию и историю философии в Гаванском университете, что дало возможность многим его студентам узнать о деятельности американского реформатора.

В 1940 г. в Гаване появилась его небольшая работа «Учение Джона Дьюи и его американский смысл». Она была напечатана в материалах Кубинской национальной комиссии ЮНЕСКО (в журнале «Культурное взаимодействие», № 9). Манак выпустил и более объемное исследование «Дьюи и его американское учение», опубликованное в 1959 г. в честь столетия со дня рождения ученого. В заключении к работе Манак указал на параллель между двумя основными культурными традициями Северной Америки (религиозными пуританами и практичными пионерами) и двумя культурными традициями Латинской Америки (испанский контемпляционный этицизм и заинтересованность в действии, которая возникает непосредственно из опыта). Он заявлял, что первая традиция в Латинской Америке привлекала ее писателей, в то время как вторая – ее философов. Чтобы доказать

надежность своих заверений, Манак напоминал своим читателям о влиянии теории сенсуализма, утилитаризма и позитивизма, а также историзма и перспективизма (Ортега). Он, в частности, напомнил своим кубинским коллегам, что тот же самый Александр Бейн считался Чарльзом Сандерсом Пирсом (1839 – 1914) – основателем прагматизма, одним из его антисидентов. Все три философа разделяли мнение о том, что валидность мышления определяется его результативным действием.

Идеи прагматизма систематически воспринимались в Латинской Америке, особенно среди педагогов, и не случайно смерть Дьюи рассматривалась как потеря одного из наставников⁴⁶. Литература по кубинскому образованию после революции Фиделя Кастро не отражает заметного влияния Дьюи, хотя многие практические действия правительства в сфере образования во многом созвучны идеям американского педагога. Как заявляют многие исследователи кубинского образования, Фидель Кастро проявлял большой интерес к образованию в школе всех ступеней, и именно во время его правления обещание ликвидировать неграмотность, данное США после окончания Испано-американской войны, было осуществлено. В литературе нет явного подтверждения тому, что вышедшая в 1964 г. в испанском переводе работа Гарри К. Уэльса «Прагматизм: Философия империализма», опубликованная в Нью-Йорке в 1954 г. Международным издательством, была особо влиятельной на Кубе. В четырех частях, посвященных Дьюи, Уэльс называет его апологетом Североамериканского империализма и обвиняет в насаждении буржуазной идеологии и открытии пути для превосходства белых и англосаксов.

Работы Эрвина Г. Эпштейна и Мартина Карноя, а также Эльвиры Мартин Сабино дают представление о реформе кубинской школы периода до правления Кастро и рисуют картину образовательной реформы на Кубе и её социальной трансформации во время его режима⁴⁷.

⁴⁶William Rex Crawford. *A Century of Latin American Thought*. Cambridge Harvard University Press. 1961.

⁴⁷Ervin H. Epstein. "The Perils of Paternalism: The Imposition of Education on Cuba by the United States". *American Journal of Education* 92(1987) 1 – 23; or Martin Carnoy "Educational Reform and Social Transformation in Cuba" in Martin Carnoy and Joel Samoff 'Education and Social Transformation in the Third World'. Princeton : Princeton University Press, 1990. P. 153 – 208.

Исследование опыта Мексики в аспекте обозначенной проблемы представило особый интерес по целому ряду моментов. Во-первых, Мексика – единственная страна в Латинской Америке, которую Джон Дьюи лично посетил. В первый раз Дьюи был приглашен прочесть лекции в рамках организованной в 1926 г. летней сессии в Национальном университете после своей поездки в Европу с Альбертом Барнсом. Затем уже в 1937 г. он выступал председателем предварительной комиссии по расследованию предъявленных Сталиным обвинений по делу Леона Троцкого.

Во-вторых, среди символов, ассоциируемых с мексиканской революцией, в ряду которых можно найти рабочих с красным флагом в руках, изображенных на полотнах художника Диего Ривера, и живописные костюмы Фриды Кало с ее приверженностью к символам плодородия ацтеков и др. «...бравый поход Хосе Васконселоса за образовательной реформой занимает особое место»⁴⁸. Немаловажную роль в этом «походе» за лучшую школу сыграли и идеи американского реформатора.

Исследование показало, что к тому моменту, как Дж. Дьюи впервые прибыл в Мексику, в стране уже был создан Секретариат народного образования, в нем федеральное правительство видело главное средство осуществления образовательной реформы, к которой призывала революция 1910 г. Сначала его возглавил особо популярный в Североамериканской прессе бывший ректор Национального университета Хосе Васконселос. Он считал работу Секретариата и свою реформаторскую деятельность «единственной славой Революции», и Дьюи во многом согласился с этой оценкой, как можно видеть из его работ, появившихся после визита в Мексику⁴⁹.

Джон Дьюи восхищался процветающим Национальным университетом, да и самим ректором, живо интересующимся обменом студентов с Североамериканскими университетами. Он призывал Мексику сосредоточить усилия на создании сельских школ для многочисленного и безграмотного населения. Дьюи и Васконселос пришли к

⁴⁸ Vaughan Mary K. *Cultural Politics in Revolution: teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930 – 1940*, Tucson : University of Arizona Press, 1997, int., P. 3.

⁴⁹ “Church and State in Mexico”, *New Republic* (25 August 1926) P. 9 – 10: *Mexico’s Educational Renaissance*. *Ibid* (22 September 1926). From a Mexican Notebook in *ibid* (20 October. 1926). P. 239 – 241.

единому мнению, что крестьяне и рабочие должны овладеть в процессе обучения теоретическими знаниями, а также и практическими умениями, столь необходимыми для ориентации в быстроменяющемся обществе, «в 1920 годы мексиканское содержание образования практически распахнуло двери перед Мастером Утренних Высот»⁵⁰.

В период Мексиканской революции 1910 г., представлявшей собой национально-буржуазную революцию, образование стало одним из требований широкого масштаба и политическим приоритетом как процесса модернизации страны, так и средством, обеспечивающим социальный контроль. Именно эти две целевые установки и можно рассматривать как основные в мелко-буржуазном педагогическом движении, пытавшемся обратить свои взоры на педагогику прагматизма, видевшим в ней оппозицию сверхтеоретизированной и авторитарной педагогике и школе порфирианского толка. Мексиканские педагоги искали идеалы и модели в Соединенных Штатах, политико-экономической системой которых в первые две декады XX в. они восхищались, несмотря на национализм, уже поднимающий голову в этой стране.

По мнению зарубежной исследовательницы Мэри Воан, «...введенная формально в 1923 году педагогика активности заимствовала очень много идей и подходов в Североамериканской педагогической мысли и практике в эру прогрессивизма вообще и в педагогике Д. Дьюи, в частности»⁵¹.

Многие мексиканские городские реформаторы в области образования восприняли новый школьный эксперимент как прогрессивный и были уверены, что новая школа поможет адаптировать население Мексики к новому порядку. Некоторые даже пытались видеть в этой школе своего рода механизм, сравнимый со стержнем огромной общественной машины, удерживающим разрозненные ее части и обеспечивающим ее нормальное функционирование. Это сравнение напрямую связано с высказыванием Дьюи о роли новой школы – школы будущего: «Главным вопросом остается реорганизация всего

⁵⁰ see. George C. Broth “Mexico’s School-made society”. Stanford, California, Stanford University Press, 1941. P. 86.

⁵¹ Vaughan Mary K. Action Pedagogy in Mexico in 1920s // in The State, Education and Social Class in Mexico. 1880 – 1928. P. 165; пер. с англ. Е.Ю.Р.

образования в соответствии с изменившимися условиями жизни как следствием революции в промышленности⁵². Не секрет, что реформаторская педагогика США, да и сама позиция Д. Дьюи не выходила за пределы адаптации к существующему порядку. Частично идеи Джейн Аддамс и Джона Дьюи относительно организации школы как социального центра и ее педоцентристской ориентации, основанной на прогрессивных началах, были освоены реформаторским движением в США. Однако «бюрократизация школьной системы США внесла свой существенный вклад в процесс эрозии демократии в подлинном смысле в этой стране; вместо исходящей снизу инициативы, организации и участия, она усилила зависимость от учреждений»⁵³.

Школьная реформа в США, на которую так ориентировались в начале XX в. многие страны мира, в том числе и Мексика, была частью экспансии государства, что сопровождалось подъемом широко-масштабного корпоративного производства. Экспансия государства была необходима, чтобы ускорить гладкое функционирование растущей усложняющейся экономики как в национальном, так и в интернациональном аспекте, а также как средство сглаживания классового конфликта.

Социально-культурный контекст мексиканских реформаторов принципиально отличался от контекста их американских коллег. Условия «зависимого капитализма» характеризовали экономическую экспансию Мексики в первые декады XX в. Процесс накопления капитала в стране почти целиком подчинялся интересам иностранцев, им же диспропорционально доставались и все прибыли. Почти все крупное производство находилось под контролем иностранцев, процесс производства был слабо организован. При всем при этом мексиканские политики ставили перед собой задачу модернизировать и увеличить производство в рамках экономики, которую мексиканцы смогут самостоятельно контролировать. Для многих мексиканцев Североамериканские методы обучения и педагогическая теория Джона Дьюи представлялись достаточно привлекательными, поскольку они ассоциировали метод «учения посредством делания» с наилучшей способностью трудиться и производить результат. В своей попытке

⁵² John Dewey & Evelyn Dewey. *Schools of Tomorrow*, New York : Dutton, 1962. P. 180.

⁵³ Spring. *Education and the Rise of the Corporate State*. P. 152 – 154.

реализовать фильтрующую функцию образования мексиканские педагоги 1920-х гг. также ухватились за тестирование и деление на группы, что привело к углублению иерархической структуры школьной системы. Понятно, что развитие этой системы во многом зависит от состояния экономики. В ситуации скудного капитала и зависимой экономики в рамках производственной системы, основанной на частных сбережениях, огромная часть которых продолжает оседать за рубежом, государству приходится выбирать приоритеты расходов. В Мексике сложилась именно такая ситуация. Отсюда выделение мизерных ресурсов для развития образования в стране определило создание унифицированной системы образования, не предложившей существенных возможностей для социальной мобильности большинству населения. Она ограничивалась самой природой и формой экономической экспансии в условиях зависимого капитализма: экономика не могла поднять большинство населения до уровня, обещанного педагогами-реформаторами мексиканскому народу.

Мексиканские педагоги пытались адаптировать соревновательный и прагматический характер англосаксонской системы, понимая, что это необходимо для их страны как средство выживания. Члены Секретариата образования делали упор на школу активности как средство увеличения производительности труда, считая, что это позволило бы мексиканцам улучшить экономику и увеличить степень контроля за экономикой со стороны самих мексиканцев. Именно поэтому Секретариат вводил метод «учения посредством делания» Дж. Дьюи и видел в нем средство, которое могло бы развить привычку трудиться.

Автор Й. Гизман так интерпретировал задачи «новой школы»: «Двумя основными моментами в новой школе являются наблюдение и опыт учащихся как средства развития индивидуальной эффективности и работы в совместной и кооперативной социальной жизни, а также как механизм пробуждения духа братства и общего долга, что представляет собой необходимое условие для осуществления будущего социального порядка»⁵⁴.

Всякие поощрения и наказания, приемы механического заучивания, регулярные планы и графики были отменены. Дети обучались

⁵⁴ BSEP2, nos. 5, 6 (1923 – 1924). P. 294 – 295.

в ходе групповой деятельности, связанной с садоводством, плотничеством, уходом за животными и др. За исключением уроков географии и истории тексты выбирались самими учащимися. По замыслу реформаторов учащимся отводилась роль активных участников образовательного процесса, где учитель становился пассивным гидом и помощником, хотя И. Гизман и пытался сделать оговорку, что пассивность учителя – лишь «внешнее» поведение, на самом деле роль учителя лишь изменялась. Он становился организатором деятельности учащихся и консультантом.

Новые ориентиры педагогов-реформаторов отражались и в педагогических журналах Мексики того периода. Отмечалось, что педагогика активности интернационализирует привычку трудиться. Полагая, что идеи Дьюи во многом опирались на теорию Э. Торндайка, мексиканские педагоги видели в бихевиористской интернационализации бóльшую гарантию успеха, чем в жестком подчинении внешнему авторитету, характерному для школы XIX в. Они были уверены, что свободная активность учащихся позволит им находить в работе источник удовольствия и не будет восприниматься как формальная рутина.

Мексиканские педагоги считали, что вовлечение учащихся в проектную деятельность повысит мотивацию учения. Продвижение учащихся согласно своему собственному темпу, привлекательность самой деятельности, основанной на интересах учащихся, рассматривались как средство ликвидации беспорядка в школе и избавления от апатии к учебной деятельности. Педагогика активности воспринималась также как механизм сокращения конфликтов в классе через кооперацию в деятельности. Так, например, педагоги Сальвадор Лима и Марселина Рентерия утверждали, что через направление воли и энергии учащихся школа адаптирует их к жизни и сформирует привычку работать, разовьет фантазию и приучит ребенка к перспективным ожиданиям, на которые он мог бы рассчитывать в социальной системе. Отмечалось, что дух кооперации позволит устранить враждебность, поможет учащимся проявить себя в различных формах общественной жизни⁵⁵.

⁵⁵ S. Lima and M. Renteria. "La escuela de action", BSEP 2, nos. 5 and 6 (1923 – 1924). P. 295.

Исследование показало, что мексиканским педагогам пришлось столкнуться с еще более взрывоопасной, чем в США, ситуацией классового конфликта, так как мексиканская революция разрушила государственный аппарат законодательства и репрессий в ходе мобилизации народных масс в борьбе за свои базовые потребности и права, часто вступающие в конфликт с классовыми интересами, защищаемыми государством. В этой ситуации школьные политики осознанно пытались использовать школу как механизм легитимизации нового государства. Тем не менее относительная слабость нового государства, его бюрократического аппарата, недостаток бюджетных средств не позволили этому реформаторскому усилию в школьном деле подняться до уровня широкомасштабной практической реализации, как это было в США в этот же временной период. В эру «накопившейся усталости» мексиканского народа нововведения реформаторского толка остались на уровне эксперимента. В своей приверженности к Североамериканским теориям и методам, мексиканские педагоги остались в рамках зависимого мышления и не смогли достаточно глубоко проанализировать мексиканский экономический контекст в его историко-культурном аспекте, обвинив в конце концов мексиканский народ во всех неудачах образовательной реформы. В течение ряда лет мексиканские учителя мучились сомнениями относительно новых методов и способов их применения. Чтобы более наглядно представить процесс прочтения педагогики Дьюи в Мексике достаточно привести пример признания одного из мексиканских учителей, который в 1925 г. писал: «...состояние хаоса, которое царит в педагогическом сообществе, можно объяснить разнообразием интерпретаций путей и способов реализации смутных и туманных идей, содержащихся в книгах, памфлетах и журналах»⁵⁶.

Однако все же, если сравнить учебники 1920-х и 1930-х гг., то они предстанут явлениями разного порядка. Если в учебниках 1920-х гг. проповедовалось подчинение и безропотное молчание ученика, то учебники 1930-х гг. уже пытались отражать принцип активности, содержали дискуссионные проблемы, использовали проблемные подходы в отборе текстов для чтения и в составлении программ. Особенно в период правления в Секретариате Карденаса зажатость и формализм в организации учебной деятельности в классе, а также морализатор-

⁵⁶ BSEP. 5, №. 2 (1926): 21 in Vaghan. P. 174.

ство в период правления Базолса уступили место спонтанности в деятельности и групповой работе. Дети вместе с учителем разводили сады, занимались пчеловодством, организовывали библиотеки. Любопытно, что если даже ребенок нарушал режим работы, например, опаздывал на уроки или проводимые мероприятия, то вместо наказания учитель просил ученика отразить свое поведение и последствия. Часто учителя просили также и другого ученика анализировать проступок его одноклассника.

Таким образом, в отличие от авторитарной модели школы периода Порфирия Диаза новая школа перестала быть изолированной от жизни, и мир детства тем самым расширился, так как он вышел за пределы классной комнаты и стал явлением более широкого социального и природного порядка. Дети могли участвовать в организации этого порядка, контролировать и критиковать.

Однако не все в новой школе было гладко, имели место нарушения дисциплины, принципа систематичности и последовательности обучения, а поскольку «педагогика активности» была формально введена в 1923 г. вся ответственность за ее просчеты в мексиканском образовании позднее легла на Североамериканскую педагогическую прогрессивную мысль вообще и на Джона Дьюи, в частности. Правда, следует отметить, что при преемнике Васконселоса Моисее Саенце в Секретариате все еще продолжали следовать Североамериканским образовательным тенденциям. Это можно объяснить тем, что заместитель секретаря был большим поклонником Дьюи и учился в Колумбийском Университете. Именно он и обеспечил руководство с новым акцентом на «школу действия». Этот ученый был одним из мексиканских педагогов, которые побывали в американских университетах и привнесли дух прогрессивизма в мексиканскую систему образования. Очень любопытны сказанные Саензом слова во время лекции, прочитанной им в Чикагском университете как раз накануне поездки Дьюи в Мексику: «Джон Дьюи уже побывал в Мексике. Сначала он был привнесен туда студентами, обучающимися в Колумбии; а затем через его книги. «Школа и Общество» – это книга, которую знают и любят в Мексике. Теперь он персонально отправляется туда. Когда Джон Дьюи придет в Мексику, он непременно увидит свои идеи в действии в наших школах. Мотивация, уважение к личности, самовыражение, оживление школьной работы, метод проектов, учение по-

средством делания, демократия в образовании – все, относящееся к Дьюи там есть, но, конечно, не как уже фактически свершившееся, а как выраженная тенденция»⁵⁷.

Однако поразительно, что ни одной работы Дьюи не было переведено в Мексике к моменту его приезда в эту страну в 1926 г. Первый перевод появился в 1929 г. – его труд «Новые школы для Новой эры». В том же году увидела свет работа под названием «Педагогика Джона Дьюи» под редакцией швейцарского педагога Эдварда Клаппарда, опубликовавшего эссе о Дьюи в Испании в 1922 г.

Позднее в 1930-е гг. в Мексике Секретариат все чаще занимал радикальные позиции, делая упор на социалистическое воспитание, провозглашаемое правящей политической партией. В этом движении проявили себя политики и педагоги штата Юкатан, которые адаптировали образовательную идеологию, открытую по отношению к идеям Дьюи и других педагогов, основанную главным образом на рационалистической школе, созданной в Барселоне анархистом Франциско Феррер Гуардия.

Следует отметить, что в 1937 г. Джону Дьюи пришлось посетить Мексику во второй раз, чтобы откликнуться на вызов и направить весь свой интеллект на служение свободе и справедливости. Надо признать, что события, приведшие к этому, следовало бы отнести к более раннему времени. Смерть В. И. Ленина в 1924 г. в Советской России во многом обострила борьбу за верховную власть между Иосифом Сталиным и Леоном Троцким. Победа Сталина в этом состязании вынудила Троцкого отправиться в ссылку сначала на границу с Китаем, затем в Турцию, во Францию, и, наконец, в Норвегию, так как Троцкий пытался надежно укрыться от вражеских преследований и каждый раз перебирался с места на место. В 1930-е гг. президент Мексики Лазаро Карденас следовал обычной практике предоставления убежища политическим беженцам, и Троцкий увидел в Мексике возможную «тихую политическую гавань». К тому же именно в Мексике троцкистское крыло партии было довольно сильным, поэтому Леону Троцкому удалось получить приглашение от Диего Ривера и Фриды Кало, «великих художников, но наивных троцки-

⁵⁷ Moises Saenz. "The Program of the Mexican Government" in Some Mexican Problems. Lectures of the Harris Foundation 1926. Chicago University of Chicago Press, 1926. P. 78.

стов», остановиться в их доме на окраине столицы Мехико. Троцкий принял приглашение и прилетел в эту страну⁵⁸.

В Советской России в этот период происходили драматические события. В Москве начались судебные процессы, Сталин пытался консолидировать свою власть, и, следовательно, каждый, кто был хоть как-то связан с Леоном Троцким, тут же становился врагом народа. Многих, «так называемых врагов», пытали, выбивали «признания», приводили в исполнение смертные приговоры. К моменту судебных слушаний в Советском Союзе практически были уничтожены почти все те, кто составлял Центральный Комитет Коммунистической партии Советского Союза, за исключением Сталина и Троцкого. Сталинский министр юстиции Андрей Вышинский провозгласил окончательный приговор: Троцкий обвинялся в заговоре против Сталина и попытке втянуть Германию и Японию в войну против Советского Союза.

Безусловно, Троцкий мог чувствовать себя в Мексике в большей безопасности. Более того, ему удалось расширить ряды своих сторонников, он собирался контратаковать Сталина. В этот период французские троцкисты образовали комитет в защиту своего идеологического лидера, американцы также создали комитет по защите Леона Троцкого. Обе группировки требовали организации интернационального трибунала для слушания сталинских обвинений и разрешения Троцкому защищать себя, пока он оставался в безопасности в ссылке. Безусловно, для него было слишком опасно добровольно вернуться в Москву для участия в судебных разбирательствах. Как выяснилось, во французской троцкистской группировке так и не смогли принять решения относительно членов предстоящего трибунала, поэтому именно американцам было поручено организовать слушания по делу Троцкого, куда планировалось пригласить и самого обвиняемого. Так как лидеры американского комитета, куда входили социолог Эдвард Э. Росс и Георг Новак, были уверены в том, что трибунал, состоящий из сочувствующих Троцкому, вряд ли сумеет получить доверие на международном уровне, им пришлось подумать о создании отдельной группы во главе с председателем. Им мог стать лишь человек, обладающий безупречной международной репутацией, а также тот, кто

⁵⁸ Jay Martin. The Education of John Dewey. A Biography, Columbia University Press, New York, 2002. P. 408.

мог быть принят как либералами, так и сочувствующими Советам, а также интеллектуалами повсеместно. Исследование показало, что философ и социолог Сидни Хук предложил на пост председателя международной комиссии своего консультанта по диссертации 78-летнего Джона Дьюи в качестве наилучшей кандидатуры. Аргументы Сидни Хука были следующие: признание Дьюи как великого ученого и педагога в Советском Союзе во время его визита в эту страну в 1928 г.; просьба к Дьюи со стороны Социалистической партии стать их кандидатом на пост губернатора Нью-Йорка; частое цитирование Дьюи (практически каждую неделю) в газете Нью-Йорк Таймс; приглашение Дьюи на обед в Белый Дом; дружба Джона Дьюи со многими крупными капиталистами; заведование Дж. Дьюи вплоть до 1905 г. кафедрами философии и педагогики в рокфеллеровском Чикагском университете; а также почетное место в Колумбийском университете, где ученый стал фаворитом президента Николаса Маррей Батлера⁵⁹.

Именно Сидни Хук и Джеймс Т. Фэррел – выдающийся лидер троцкистского движения среди американских писателей того времени – пытались уговорить Джона Дьюи взять на себя ответственность за председательство на судебном разбирательстве, что означало для ученого поездку в Мексику.

В доме Диего Ривера должны были состояться слушания, а следовательно, Дьюи предстояло внимательно погрузиться в изучение материалов следствия. Как пишет биограф Джона Дьюи Джей Мартин, «поначалу Дьюи был категорично против. Он намеревался закончить свой труд «Логика: Теория Исследования» («Logic: The Theory of Inquiry»). Эта книга, завершающий труд Дьюи в сфере логики и, возможно, его лучшая книга, периодически занимала ученого в течение последних десяти лет, и в 1937 г. он решительно намеревался ее завершить»⁶⁰.

Действительно, многие близкие люди пытались отговорить ученого от поездки: его старший сын Фредерик, опасавшийся за здоровье отца; ряд друзей Дьюи по социалистическому «общему фронту» энергично отговаривали коллегу от поддержки Троцкого, которого они считали врагом революции Советов; близкий друг Дж. Дьюи Алекс Гумберг уговаривал ученого не связываться с «темными силами»

⁵⁹ Jay Martin. The Education of John Dewey. A Biography, Columbia University Press, New York, 2002. P. 409.

⁶⁰ Ibid.

контрреволюции; Малколм Каули – литературный редактор газеты «Нью Рипаблик» призывал Дьюи держаться вместе с другими прогрессивистами всех марок и пытался убедить его в виновности Троцкого и не мешать делу либерализма и демократии. Джон Дьюи получил множество угрожающих писем, которые приходили на его адрес в течение долгого времени уже после того, как ученый вернулся из Мехико.

Надо подчеркнуть, что уверенность ученого в необходимости действовать не помешала ему даже порвать с редакцией вышеупомянутого журнала, а также выйти из редакционной коллегии журнала. Менее всего ученый нуждался в советах Коули, которого Дьюи считал сторонником Сталина. Из важных причин, мешавших Дж. Дьюи поехать в Мексику, можно назвать и его романтическую влюбленность в журналистку Роберту Ловиц, которая была моложе Джона на сорок с лишним лет, а также неожиданное предложение, поступившее от якобы официального представителя советской артистической организации Вокс совершить роскошную увеселительную поездку за счет организации на Черное море, на что Дьюи отреагировал следующими словами: «Ну, я не думаю, что это будет подходящим для меня моментом для посещения Советского Союза, так как я собираюсь в Мексику вместе с комиссией по делу Троцкого»⁶¹.

Ответ Дьюи, как отмечает биограф ученого, вызвал негодование у его посетителя, а также неодобрительные слова в отношении Троцкого. Официальный представитель артистической организации всячески пытался уговорить ученого, описывая красоты Ялты и Черного моря, аргументируя, что все расходы ученого будут оплачены, что Дьюи сможет увидеть прогресс страны, совершенный за десять лет после визита американского педагога в Советскую Россию. Когда посетитель удалился так и не получив согласия Джона Дьюи, ученый повернулся к Хуку, находившемуся рядом с ним, и сказал: «Ну, это было довольно откровенно, не так ли?». В конце концов Дьюи принял решение участвовать в председательстве по делу Троцкого и аргументировал его тем, что это было сделано ради его собственных убеждений. В письме Роберте Ловиц ученый отмечал: «Я пытался ответить Фреду (сыну – прим. авт. – Е. Ю. Рогачевой) на вопросы о том, почему я собираюсь отправиться, и мне пришлось сказать ему, что он был слишком разумным, и что в иррациональном мире, как

⁶¹ Jay Martin. The Education of John Dewey, A Biography. P. 411.

этот, не оказалось ни одного разумного ответа на его вопросы». Ученый писал, что «... посвятил всю жизнь поиску истины», возмущался по поводу ряда либералов (Гамберга и Каули), стремящихся оставить в темноте невежества американский народ относительно событий в России. Дж. Дьюи считал, что «...истина – это не буржуазная иллюзия, это основной источник человеческого прогресса»⁶².

Решение Джона Дьюи вызывало восхищение и уважение в академических кругах его почитателей. Достаточно привести высказывание Эдварда Росса после того, как он узнал о положительном решении Дьюи. В своем письме Новаку ученый отметил: «Никто в этой стране не смог бы привнести столько престижа в комитет, как сможет он» (автор имел в виду Дьюи – прим. авт. – Е. Ю. Рогачевой).

Переводов Дьюи больше не появлялось в Мексике вплоть до 1944 г., после чего шесть переводных работ выходили в течение 20-летнего периода. Среди них следует назвать его основные работы в области общей философии: первой, опубликованной на испанском языке, была книга «Опыт и Природа» («Experience and Nature», 1952 г.) в переводе Хосе Гаоса (1900 – 1969); далее книги «Искусство как опыт» («Art as Experience», 1949 г.) в переводе Самуила Рамоса (1897 – 1959); «Логика: Теория познания» («Logic: Theory of Inquiry», 1950 г.) и «Поиск определенности» («The Quest for Certainty», 1952 г.) – обе в переводе Евгенио Имаза (1900 – 1951). Некоторые из этих переводчиков были наиболее выдающимися философами в испаноговорящем мире и наиболее значимыми философами среди переводивших Дьюи.

Опыт Латинской Америки показывает, что идеи Джона Дьюи здесь распространялись в XX в. достаточно широко. Обращение к интернациональному аспекту педагогики американского ученого Джона Дьюи позволило определить степень изменений, происходящих в подходах к образованию на рубеже XIX – XX вв., а также тенденции его развития в XX в. в разных странах, их схожесть и различие. Нельзя не согласиться, что образовательная реформа рубежа XIX – XX вв. была явлением международного порядка. Появление таких организаций, как Братство нового воспитания (1921г.), Ассоциация прогрессивного воспитания (1919г.), впоследствии в 1932 г. ставшая американской секцией этой организации, указывает на то, что входящие в

⁶² Jay Martin. P. 411.

состав этих организаций педагоги признавали общность объединяющих их интересов и целей, хотя до сих пор очень сложно сконструировать канон реформаторской педагогики. Многие исследователи конца XX в. (Оэлкерс, 1989; Клибарт, 1987; Рерс, 1994) указывают на плюралистический, амбивалентный и противоречивый характер образовательной реформы рубежа XIX – XX вв. Существуют два подхода к оценке этой реформы. Рерс связывает ее интернациональный характер со сходством идей ведущих представителей Западной педагогики, таких как Руссо, Песталоцци, Фребеля и Гербарта. Есть также мнение, что международный характер образовательной реформы исследуемого периода связан с процессами модернизации. Ряд авторов (Тэнорт, 1994) считают саму реформу частью модернизации общества. Улрич (1990) полагает, что реформа объединила в себе внешнюю модернизацию образования с его внутренней демодернизацией. Исследование процессов восприятия педагогики Дьюи в широком поликультурном контексте оказывается полезным для лучшего понимания интернационального характера как самой образовательной реформы рубежа XIX – XX вв., так и процесса переключки педагогических инновационных идей XX в. в Северной Америке и других странах.

Таким образом, анализ прочтения педагогики Дьюи в Латинской Америке еще раз убедил нас в том, что, проходя через национальные фильтры, его педагогика представала трансформированной. Если в ряде стран педагогика Джона Дьюи использовалась как инструмент для модернизации страны посредством школы, как это было, например, в Мексике, то в других странах она становилась мощным стимулом в педагогической дискуссии относительно реформы школы. Это объясняется во многом тем, что педагогическое наследие Дьюи привлекает своей открытостью, причем открытостью «в разных смыслах: в смысле способности теоретических конструкций Дж. Дьюи подвергаться процедуре фальсификации и самокоррекции, а выдвинутых им идей – обрастать новым содержанием, служить новым целям. И еще в смысле открытости к глобальным, не только американским, проблемам исторического времени, в которое он жил»⁶³.

⁶³ Юлина Н. Философия Д. Дьюи и постмодернистский прагматизм Р. Рорти. Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст. М. : Традиция, 1997. С. 172.

Библиографический список

1. Беляев, В. П. Латинская Америка: народное просвещение и проблемы социально-экономического развития / В. П. Беляев. – М. : Наука, 1971. – 120 с.
2. Варесе, С. Образование индейцев в Мексике: проблемы и перспективы / С. Варесе // Перспективы: вопросы образования. – 1991. – № 3. – С. 105 – 109.
3. Высшая школа Латинской Америки / под ред. В. А. Кузьмищева. – М. : Наука, 1972. – 117 с.
4. Ермольева, Э. Г. Образование в Латинской Америке: адаптация к вызовам времени / Э. Г. Ермольева. – М. : ИЛА РАН, 2014. – 188 с. – ISBN 978-5-201-05500-4.
5. Культура Аргентины / под ред. В. А. Кузьмищева. – М. : Наука, 1977. – 367 с.
6. Культура Бразилии / под ред. В. А. Кузьмищева. – М. : Наука, 1981. – 272 с.
7. Культура Чили / под ред. В. А. Кузьмищева. – М. : Наука, 1968. – 295 с.
8. Латинская Америка: проблемы развития и размещения промышленности / под ред. К. С. Тарасова. – М. : Наука, 1987. – 220 с.
9. Латинская Америка : энцикл. справ. : в 2 т. / под ред. В. В. Вольского. – М. : Сов. энцикл., 1979. – Т. 1. – 576 с., Т. 2. – 656 с.
10. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке : кросс-культурный контекст. – Владимир : ВлГУ, 2005. – 332 с. – ISBN 5-87846-461-6.
11. Лиферов, А. П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства / А. П. Лиферов. – М. : Педагог. поиск, 1997. – 107 с. – ISBN 5-901030-10-9.
12. Максаковский, В. П. История, география мира / В. П. Максаковский. – М. : ЭКОПРОС, 1997. – 584 с. – ISBN 5-88621-051-2.
13. Страны Карибского бассейна: тенденции экономического и социально-политического развития / под ред. В. В. Вольского. – М. : Наука, 1985. – 349 с.
14. Цуканова, Т. Г. Географические аспекты становления и развития образовательных систем стран Латинской Америки : дис. ... канд. геогр. наук / Цуканова Т. Г. – Рязань, 1999. – 192 с.

15. Экономика Латинской Америки в цифрах : стат. справ. – М. : Наука, 1965. – 164 с.

16. Ярославцева, О. Я. Современное состояние и перспективы развития высшего образования в Латинской Америке / О. Я. Ярославцева // Вестник РГУ им. С. А. Есенина. – 2012. – № 3. – С. 29 – 36. – ISSN 0869-6446.

2.5. ЧАСТНАЯ ШКОЛА КАК МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФЕНОМЕН

2.5.1. Классификация частных школ

Частная школа представляет собой *негосударственное учебное заведение начального или среднего образования, средства, на содержание которого окупаются полностью или частично за счёт платы, взимаемой с учащихся* (в отличие от государственных школ, финансируемых из взимаемых с населения налогов). Учредителями частных школ могут выступать как частные лица, так и органы местного самоуправления, религиозные организации, профсоюзы и некоммерческие объединения. Синонимами прилагательного «частная» могут быть «негосударственная», «независимая», «альтернативная», «неправительственная», «общественно-политическая».

Существует целый ряд классификаций частных школ в зависимости от положенного в основание критерия:

1. Возраст: дошкольные учреждения, школы: начальные, средние, высшие.
2. Оплата: платные, бесплатные, умеренная плата.
3. Время пребывания: дневные школы-интернаты и школы пансионы.
4. Характер содержания обучения: с установленными традициями, современные.
5. По половому составу: совместное обучение мальчиков и девочек, раздельное.

Набравшая сегодня силу элитарная модель частных школ готовит элиту. Ее основными характеристиками считаются следующие:

- а) свой стиль образования;
- б) высокий уровень направляющего обучения (предполагает продолжение образования на более высоком уровне);

в) формирование интеллектуальной и технической элитной нации;

г) формирование кастового духа (воспитывают интеллектуально схожих людей одного класса, которые проповедуют философию элиты);

д) осторожность и взвешенность по отношению к экспериментам.

Есть еще и конфессиональная модель, т.е. в зависимости от конфессии, а также компенсирующая модель (индивидуальное обучение). Конъюнктурируемая модель частной школы стремится, как правило, удовлетворить потребности определенного класса или профессии. Так, например, в Италии престижные профессии – это модельер, архитектор, журналист. В связи с этим появилось много частных школ, готовящих представителей данных профессий.

Существует также Европейский совет национальной ассоциации независимых школ (Норвегия, Финляндия, Дания, Великобритания, Шотландия, Голландия, ФРГ, Испания).

Как видно из рис. 7, страной, где частное образование самое популярное, является ФРГ (75 %) . В Нидерландах и Бельгии 63 % учащихся посещают частные школы, где государство контролирует процесс обучения. Италия и Греция привлекают около 34 % учащихся в частный сектор образования, где государство строго контролирует процесс обучения. В Дании только 10 % учащихся посещают школы частного типа, которые не находятся под контролем у государства. А в стране, которая предложила миру самые лучшие престижные частные школы, всего лишь 5 % учащихся могут себе позволить обучение в таких заведениях.

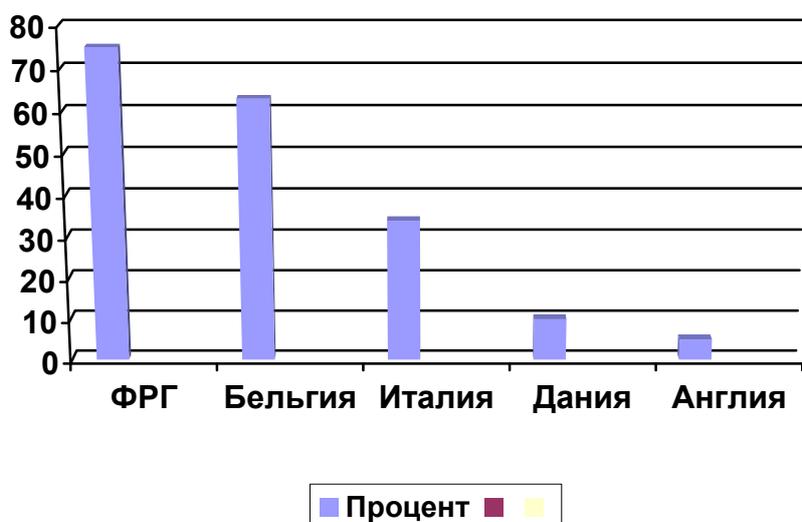


Рис. 7. Частные школы

Библиографический список

1. Джури́нский, А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность / А. Н. Джури́нский. – М. : Знание, 1989. – 80 с. – ISBN 5-07-000615-0.
2. *Он же*. Школа Франции. Традиции и реформы / А. Н. Джури́нский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
3. *Он же*. Развитие образования в современном мире : учеб. пособие / А. Н. Джури́нский – М. : ВЛАДОС, 1999. – 200 с. – ISBN 5-691-00164-7.
4. *Он же*. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / А. Н. Джури́нский. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с. – ISBN 5-09-004484-8.
5. Капранова, В. А. Сравнительное образование: школа и образование за рубежом / В. А. Капранова. – Минск : Новое знание, 2004. – 222 с. – ISBN 985-475-078-7.

2.5.2. Становление и развитие частного школьного сектора в Великобритании и России

Для того чтобы представить нагляднее диалектику общего и особенного в развитии частной школы, достаточно сравнить опыт таких стран, как Великобритания и Россия.

Развитие частного школьного образования в России и Великобритании (с V до начала XXI вв.) проходило в несколько культурно-исторических этапов, временные границы и содержание каждого из них выстраивались под влиянием доминирующего социального фактора: общества, государства, церкви. Характеристики развития частного школьного образования в обеих странах были различными по ряду культурно-исторических и социальных причин.

Первый исторический этап развития частного школьного образования в обеих странах характеризуется доминирующим влиянием *церкви* (с V в. Великобритании и с XI до XV вв. в России) и связан с появлением церковных и монастырских школ. Этот период для частного образования в Великобритании начинается пятью веками ранее (кафедральные школы при Кентерберийском (598 г.) и Йоркском (635 г.) соборах), влияние церкви проявляется не в столь определяющем значении, чем в России. Причины этого связаны с различиями в догматических положениях православной и католической конфессий, осо-

бенностями государственного управления в Великобритании: элементы государственного управления проникали в частную школу при посредничестве религии, так как глава государства одновременно осуществлял руководство англиканской конфессией. Идеи православия в более значительной степени повлияли на развитие частного образования в России, определяя его религиозную направленность и содержание.

Второй этап в развитии частного школьного образования можно назвать переходным в отношении влияния церкви и общества (вторая половина XVII – начало XVIII вв.). Этот период связан с появлением первых светских частных школ: приказных школ (Посольская, Лекарская и др.) в России и распространением грамматических школ в Великобритании. Возникновение данного типа школ связано с формированием основ профессионально-практического образования в России. Первые частные светские школы в Великобритании формируются значительно ранее с XIII – XIV вв., что связано с появлением нового типа государственного управления – британского парламента как органа сословного представительства и законодательной власти. В этот же период создаются первые английские публичные школы, учредителями которых были городские объединения граждан. Функционирование этих школ находилось под общественным контролем, в условиях закрытых пансионов школьники получали классическое образование (Уинчестер (1382 г.), Итон (1440 г.), Сент-Полз-Скул (1509 г.), Шрусбери (1552 г.), Вестминстер (1560 г.), Мерчант-Тейлорз (1561 г.), Рагби (1567 г.), Харроу (1571 г.), Чартерхауз (1611 г.)).

Переворот в социальной жизни, произведенный реформами Петра I, вывел *антропоцентристскую* (центрированную на человеке) идеологию образования в России (А. Ф. Замалеева, О. А. Кармакаева). Идеи общественной полезности личности привели к установлению *доминирующего влияния государства* в развитии частного образования (конец XVII – XVIII вв.). К особенностям организации образования данного периода можно отнести преобладание иностранного компонента и иностранных заимствований в обучении, широту содержания образования, большую учебную нагрузку, бессистемность и спутанность в обучении наукам, принудительный характер обучения. Именно в этот период возникают частные учебные заведения, учреждаемые иностранцами, с менее жестким, чем в государственных

учебных заведениях, школьным режимом. Таким образом, до появления государственного сектора образования (1856 г.) негосударственный сектор в России, представленный церковными и частными светскими школами, имел двухвековую историю.

Первая половина XVIII в. характеризуется появлением в России учебных заведений нового типа – *пансион*ов, в том числе и частных. Они решали узкую социальную задачу обучения детей дворян и разночинцев. Начиная с середины XVIII в. государство берет частные школы под свой контроль, но, несмотря на то что в большинстве частных пансион^{ов} используются программы государственных школ, образовательный процесс каждая школа выстраивала по своему усмотрению. Особенное влияние на развитие частного образования в России оказывает открытие частных лицеев, основу которых составляло классическое образование (Вольный благородный пансион (1778 г.)). К 1849 г. в России было уже 559 частных образовательных учреждений (О. И. Ильинский).

С середины XIX в. (1856 – 1917 гг.) в России устанавливается общественный период развития частного образования, в котором общественные организации получают доступ к устройству образовательных дел в лице множества общественных органов. Наметился курс правительства на признание равенства частных и государственных школ по предоставляемому уровню и качеству образования. На первый план в воспитании выдвигаются идеи «всесторонней и самостоятельной личности» (Н. О. Лосский, Н. А. Бердяев, Л. А. Карсавин, Л. М. Лопатин). Частная школа в России в этот период естественным образом была включена составной частью в общую систему народного просвещения и подчинена в своей деятельности Министерству просвещения.

Напротив, в Великобритании с XIX в. устанавливается государственный контроль над частным сектором школьного образования и перехода к общественным формам управления не происходит. Таким образом, «государственный период» частного образования начался в Великобритании почти на двести лет позже, чем в России. Идеи английских философов Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Г. Спенсера, направленные на преобразование научной составляющей содержания образования, повлияли на социально-обусловленный прагматичный характер британского частного образования. Антропософская тематика развития

человека в актуальном для русской философии экзистенциальном значении для английской педагогической мысли оказалась неостребованной.

Несмотря на изменения, произошедшие в системе образования Великобритании за 600 лет, частные школы сохранили свой высокий социальный статус и остаются наиболее престижными учебными заведениями. Необходимо отметить, что только в 1944 г. английское государство учредило бесплатную систему обязательного начального и среднего образования. Таким образом, к началу XX в. в обеих странах сложилась общественно признанная система частного школьного образования, которая не входила в противоречие с системой государственного образования, но способствовала решению проблем расширения и углубления образовательных ресурсов общества, динамичного реагирования на его образовательные запросы и их удовлетворение.

Можно сделать вывод о том, что существует прямая зависимость содержания, видов и форм частного школьного образования от ведущих общественных и культурных тенденций, наиболее значимых в конкретный исторический период, способных как усилить, так и ослабить или окончательно свести на нет развитие частного школьного образования. Британское частное образование имеет не только более длительный исторический срок существования, но его формирование проходило преимущественно под управлением государства. Частная школа в Великобритании исторически сформировала свою элитарность, чему в значительной степени способствовали установившиеся долговременные связи с престижными высшими образовательными учреждениями. К особенностям частного английского образования необходимо отнести не только широту содержания обучения и его организацию, но и специфику внутришкольного уклада с характерной строгостью и требовательностью к ученикам. Особенность становления частного сектора отечественного образования определяется тем, что формы, установившиеся в результате длительного исторического развития, на определенном этапе были ликвидированы в результате проведения политики государства. И затем, спустя многие десятилетия, трансформированы и заново восстановлены уже в иных социальных и культурных условиях, в новом социальном качестве.

Анализ современного образовательного реформирования России и Великобритании также позволяет усматривать как общие, так и особенные его характеристики. В целом необходимо отметить различные стратегии образовательного развития: усиление государственного влияния и контроля в Великобритании и общественно-государственных паритетных начал в России. При некоторых национальных отличиях общими в образовательном реформировании являются ценностные гуманистические основания образования, направленность на всестороннее, гармоничное развитие ребенка, изменение качества школьного образования, ориентированность на социальные и культурные запросы общества и личности, внедрение тестовых форм контроля знаний. При этом реформирование образования в Великобритании определяется значительно большей содержательной конкретизацией действий, нежели в России: усилением роли естественнонаучного знания в обучении, активизацией гражданского воспитания, обучением только по государственно утвержденным программам и учебникам. В России же акцент делается на децентрализацию управления образованием, переход к самоуправлению, автономизацию образовательных учреждений, развитие системы многоканального финансирования образовательных учреждений, построение рынка образовательных услуг.

На фоне интеграции частного образования в мировое и европейское образовательное пространство частный сектор в России продолжает активно развиваться и совершенствоваться, исходя из уже полученного опыта, а также в процессе разработки собственных инноваций в педагогической теории и практики.

Закон РФ «Об образовании» в статье 11-1 установил статус частного школьного образования, определив его равные права с государственными школами, в связи с этим становятся значимыми исследования как культурно-исторического генезиса, так и современного развития частных школ не только как самостоятельного, динамично развивающегося педагогического явления, но и в анализе его социально-культурных тенденций развития. Культурно-историческое становление и формирование системы частного школьного образования в России к настоящему времени отражены в научных исследованиях не в достаточной степени. Причины этого видятся в более чем семидесятилетнем периоде отсутствия частного образования, в долговре-

менной негативной критике аналогичных образовательных форм за рубежом. Изучение развития отечественной частной школы актуализирует интерес к британскому частному школьному образованию. Многолетний опыт, заслуженная популярность и престижность английской частной школы, ее признание и высокая оценка мировым сообществом определяют необходимость изучения образовательной деятельности британского частного образования в отношении перспектив становления отечественной частной школы. В этой же связи особый интерес представляет их сопоставительный анализ, выявление их общих черт и особенных характеристик образовательной деятельности, исторических, социально-культурных факторов развития частных школ в различных государственных системах.

Частные учебные заведения общего образования в обеих странах открываются и функционируют на основании законодательных актов, конституций стран, предусматривающих право родителей на выбор школы для своих детей. Прежде всего необходимо отметить различия в социальном статусе частных школ в России и Великобритании. Обучение в британской частной школе является фундаментальной основой элитарного образования, гарантией будущего социального преуспевания выпускника школы. Частная школа в России в целом не имеет статуса элитарности и рассматривается как вариативная форма реализации общего образования, поставщик качественных образовательных услуг.

Принципиально на разных основаниях выстраивается образовательная стратегия частных школ. Для российских частных школ характерна прежде всего инновационность в образовательной деятельности как показатель эффективности частного образования. Собственно инновационной предлагается считать деятельность, связанную с преобразованием образовательного процесса и получением результата как качественного предмета купли-продажи на рынке образовательных услуг. Для английского частного образования инновация в педагогическом процессе вообще не является актуальной, все государственные изменения в образовании направлены на изменение содержания деятельности государственных школ, так как подразумевается, что частное школьное образование и без того дает высокие результаты. Основная стратегия образовательного развития частного школьного образования в Англии – это реализация подтвердивших свою эффективность образовательных технологий.

Тактика управления образовательной деятельностью также различна. В российской частной школе основное внимание в осуществлении педагогического процесса сконцентрировано на личностной компетентности учителя. Личностным качествам учителя придается такое же значение, как и профессиональным. В английском частном образовании основной акцент делается на урегулировании содержания учебного плана, который не только является основным документом организации и контроля учебного процесса, но и должен соответствовать даже незначительным индивидуальным особенностям учащегося. Он же рассматривается как главное средство удовлетворения образовательных нужд учащегося. В российской образовательной практике более уместным считается использование понятия «образовательные потребности», являющимся наиболее значимым в отношении выражения степени внутренней активности учащегося. Несмотря на то что внешне требования к деятельности учителя как в российской, так и в английской частной школе в целом совпадают, внутреннее содержание сущности педагогического взаимодействия принципиально отличается. Система тьюторства и менторства, распространенные в английской частной школе, предполагает руководство поведением школьника с позиции более высокого, «взрослого» уровня – руководство через компетентное консультирование, при этом вся ответственность за действия сохраняется за самим учащимся. Взаимодействие учителя и учащегося в российской частной школе осуществляется преимущественно в формах сотрудничества и равенства отношений. Учитель выступает как наставник, опекающий и заботящийся, но при этом несущий ответственность за ребенка. Поэтому формы взаимодействия приобретают соответственно российской ментальности следующие характеристики: творческое репетиторство, сменное тьюторство, эвристическое менторство.

Соответственно этому приоритеты педагогического взаимодействия также различны. Направленный на коллективное объединение образовательный процесс британского частного пансиона связан с прагматичной целью формирования закрытого элитарного сообщества, которое сохраняет свою социальную полезность для индивида в дальнейшем. Российское частное образование сохраняет приоритеты индивидуального развития учащегося. Отечественные частные школы

часто работают с детьми разнообразных групп риска, обучение которых в государственных школах по ряду причин затруднено. Тем не менее анализ педагогических систем частного образования в обеих странах показал, что цели образования являются общими, суть их заключается во всестороннем гармоничном развитии личности, построении фундаментальных основ образованности учащихся, формировании системы теоретических и практических умений.

50 лучших британских частных школ

St. Paul's Girls School
Westminster School
North London Collegiate School
St. Paul's School
Haberdashers Aske's School for Girls
The Lady Eleanor Hollos School
Wycombe Abbey School
The Godolphin and Latymer School
Winchester College
Haberdashers Aske's School
King's College School
King Edward VI High School for arts
Oxford High School
City of London School for Girls
South Hampstead High School
St. Swithun's School
Guildford High School for Girls
Badminton School
The Cheltenham Ladies College
King Edward's School
Eton College
St. Catherine's School
Withington Girls School
The Royal Grammar School
Merchant Taylors School
Putney High School

St. Mary's School
Channing School London
The Manchester Grammar School
Talbot Health School
Old Palace School of John Whitgift
James Alien's Girls School
Rugby School
King's High School for Girls
The Perse School
Downer School
Magdalene College School
The School of St. Helen and St. Katharine
The Perse School for Girls
Radley College
Wimbledon High School
Twycross House School
Noting Hill and Eagling High School
St. Helen's School Northwood
St. Mary's School
St. James's Independent School for Girls
Tonbodge School
Tormead School
Manchester High School for Girls and Leeds Girls High School

Вопросы и задания

1. Какие классификации частных школ вы знаете? К какому типу относится британская частная школа Итон?
2. На основе видеосюжета о школе Итон дайте характеристику подходов к образованию в этой школе? Почему, на ваш взгляд, британская королева Елизавета II взяла эту школу под свой патронаж?
3. Считаете ли вы, что эта школа является отражением культурных традиций Британии? Аргументируйте вашу позицию.
4. В какую из частных школ России вы хотели бы отдать вашего ребёнка? Считаете ли вы, что обучение вашего ребенка в частной школе за рубежом станет хорошим вложением в его будущую карьеру? Обоснуйте свою точку зрения.

Библиографический список

1. Джури́нский, А. Н. Школа Франции XX столетия / А. Н. Джури́нский. – М. : Знание, 1989. – 92 с.
2. *Он же*. Чему и как учат школьнико́в в Япо́нии / А. Н. Джури́нский. – М. : Знание, 1997. – 108 с.
3. *Он же*. Развитие образования в современном мире : учеб. пособие / А. Н. Джури́нский. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 148 с.
4. Капранова, В. А. Сравнительная педагогика: история и современное состояние / В. А. Капранова. – Минск : Национ. ин-т образования, 1998. – 208 с.
5. Майданова, С. Ю. Педагогические условия становления и функционирования воспитательных систем в частных школах России (середина XIX – начало XX в.) / С. Ю. Майданова // История образования педагогической мысли : учеб. пособие под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2008. – С. 160 – 174.
6. Михайлова, М. В. Передовые школы нового типа, созданные общественной и частной инициативой в России в начале XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Михайлова М. В. – М., 1966. – С. 13.
7. Острогорский, В. Из истории моего учительства / В. Острогорский. – СПб. : Сфера, 1895. – С. 124.
8. Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон ; пер. с англ. – М. : Просвещение, 1989. – С. 12 – 21.
9. Шарапова, Е. Л. И. Поливанов и его гимназия / Е. Л. Шарапова // Народное образование в России: Исторический альманах. – 2000. – № 10. – С. 275 – 279.
10. Цырлина, Т. В. Встречное движение / Т. В. Цырлина. – М. : Академия, 1991. – С. 98 – 110.

2.6. АКАДЕМИЧЕСКАЯ ШКОЛА : ГИМНАЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ

Теория и практика гимназического образования в настоящее время становятся предметом исследования в связи с необходимостью методологического осмысления педагогического процесса в гимназиях как старейших средних общеобразовательных учреждениях, как

составляющей системы элитарного образования и как учебных заведений, имеющих богатейшие традиции приобщения учащихся к гуманитарной культуре как основе развития и самореализации личности.

История гимназического образования в России переживала многочисленные реформы, «взлеты и падения», имела семидесятилетний «прочерк»: упраздненные в 1918 г. гимназии возродились лишь в 1990-х гг. Гимназии Германии имеют более ровную биографию, хотя в них также проходили преобразования и перестройки. Каноны гимназического образования во многом сложились именно в Германии, и этот опыт оказался чрезвычайно важен для российской школы.

Многие современные педагогические энциклопедии определяют гимназии как «средние общеобразовательные учебные заведения обычно гуманитарно-филологического направления».

Словарь, составленный Е. С. Рапацевич, напоминает нам об историческом назначении гимназий – подготовке учащихся к поступлению в университет. В. М. Полонский отмечает включенность гимназии в систему непрерывного образования и характерный для нее повышенный уровень обученности по всем предметам.

Гимназию отличают универсальность, гуманитарность, всеобщность, непрерывность, «сверхсоциальность». Именно эти характеристики обеспечивают ее академическое «долгожительство» и образовательный потенциал.

В настоящее время гимназии существуют в Австрии, Белоруссии, Болгарии, Германии, Дании, Польше, России, Сербии, Швейцарии, Чехии. Гимназические модели разных систем образования существенно различаются ступенями и сроками обучения, содержанием учебного плана, типами и профилями.

Первые древнегреческие гимназии (V в. до н.э.) имели целью умственное и физическое развитие детей. С учениками занимались ученые-философы, ораторы. Сложившаяся в Германии и России традиция участия профессоров в образовании гимназистов берет начало именно в Древней Греции.

Становление европейских гимназий связано с преобразованием городских латинских школ (XV – XVI вв.). Именно в Германии гимназическое образование получило свою классическую форму. Первая гимназия была создана Филиппом Меланхтоном, немецким педаго-

гом-гуманистом, в Нюрнберге в 1526 г. как третья ступень обучения городской школы для наиболее академически одаренных учащихся. Их готовили к государственной службе и дальнейшему обучению.

Несколько позже в 1537 г. в Страсбурге Иоганнес Штурм открыл гимназию, где основой обучения стали классические языки и литература. Классическое образование начинает вытеснять средневековую схоластику. Следует подчеркнуть, что в существующей на тот период системе общего образования гимназии занимали самые передовые позиции как с точки зрения содержания образования, так и методов обучения и воспитания. Например, в Гейдельбергской гимназии существовала «республика» учеников как форма самоуправления. Лучшие образцы немецких гимназий ориентировались на гармоническое развитие личности ребенка.

В XVI – XVII вв. в содержании школьного образования обязательным становится Закон Божий как важнейшая составляющая нравственного воспитания, «этический стандарт», а с конца XVII – начала XVIII в. учебные планы гимназического образования обогащаются естественнонаучными дисциплинами, способствующими формированию научного стиля мышления, обогащающими мировоззрение учащихся. Наряду с классическими гимназисты начинают изучать новые языки: французский и немецкий.

Европейские тенденции проявились и в развитии российского образования. В 1703 г. немецкий просветитель Э. Глюк по приглашению Петра I стал во главе московской школы, реализующей гимназическую программу. В 1725 г. открылась первая русская гимназия с немецким и латинским отделениями. Гимназии возникли в Петербурге, Москве, Казани, имея целью подготовку молодежи к университетскому образованию. Образование сохраняло классическую направленность с опорой на изучение языков и математики. В Казанской гимназии изучались также восточные языки. Общими трудностями гимназий того времени были отсутствие необходимого числа квалифицированных преподавателей, выверенных программ и учебников. В целом в основе лежал немецкий образовательный стандарт. Вместе с организационной структурой и подходами к содержанию были восприняты такие ценности, как академизм, ориентация на университетское образование и подготовку к государственной службе, законопослушность, строгая дисциплина.

Согласно Уставу учебных заведений 1804 г., последовавшему за Предварительными правилами 1803 г., цель всеобщих на тот период гимназий состояла не только «в приготвлении к университетским наукам» юношей, которые «по склонности к оным или по званию своему ... пожелают усовершенствовать себя», но и в подготовке «благовоспитанного человека», с самого начала обнаруживая, таким образом, устремленность к универсальному образованию. Н. И. Пирогов, внесший большой вклад в развитие как теории, так и практики гимназического образования, считал, что эти цели вполне совместимы и вытекают одна из другой: в «общечеловеческом (энциклопедическом)» образовании «совершается стройное и постепенное развитие умственных способностей, ... ум приготавливается к самостоятельной деятельности. В другом периоде учащиеся ... приготавливаются к применению избранного ими предмета для пользы ... общества, к распространению наук в отечестве и ... к усовершенствованию самой науки». Необыкновенная обширность гимназических учебных планов говорит сама за себя: математика, родная словесность, Закон Божий, древние и новые языки, философия, логика, риторика, политэкономия, право, психология, естественные науки, искусства, гимнастика.

Идеи выдающихся неогуманистов В. Гумбольдта, выдвигавшего на первый план древние языки, родной язык и математику, и Ф. Вольфа, по инициативе которого в немецких гимназиях преодолелась односторонняя языковая направленность, оказали влияние на развитие российского образования. Мысль И. Ф. Гербарта, создателя научной педагогики, о воспитывающем обучении легла в основу классической гимназии. Ставя выше всего развитие мышления учащихся, Герbart отводил главное место в учебном плане древним языкам и математике, которые, по его убеждению, лучше всего дисциплинируют ум. Считая, что ребёнок в своём развитии повторяет путь, пройденный человечеством, он делал вывод, что ученику ближе и понятнее жизнь древних народов, чем современников. Нравственное воспитание, по Гербарту, должно было формировать волю и характер добродетельного члена общества. Отсюда упорядоченность, системность, основательность педагогического процесса в гимназии. Методы обучения и воспитания, обоснованные ученым, широко применялись в классическом образовании.

Немецкий гимназический стандарт оказал большое воздействие на отечественное гимназическое образование в период его становле-

ния. Сюда же следует отнести структуру гимназий: восемь классов с прогимназией; классно-урочную систему, аттестацию выпускников. Введение такого документа, как аттестат зрелости, который затем получил распространение в России, зафиксировало дисциплины, традиционные для гимназического образования (родной и древний языки, математика, Закон Божий). Немецкое влияние ярко отразилось в таком явлении, как использование в российских гимназиях переводных немецких учебных книг.

К середине XIX в. гимназия в основном сосредоточилась на подготовке к учебе в университете в рамках модели классического образования. На развитие российской гимназии во второй половине XIX – начале XX вв. повлияли следующие факторы:

1) **экономические**: развитие рыночных отношений, отмена крепостного права, повлекшие за собой целый ряд выдающихся реформ в разных областях жизни;

2) **социально-политические**: поражение в Крымской войне (1855 – 1856 гг.); формирование гражданского общества в результате и процессе реформ; взаимодействие государства, церкви и общества в сфере образования; выдающиеся открытия и изобретения в естественных науках и технике, опасения правящих кругов вредного влияния как демократических идеалов древности, так и революционных событий в Европе;

3) **педагогические**: кризис классицизма, отрыв гимназии от практической жизни, стремление к обеспечению высокого уровня общего образования; поиск оптимального соотношения между формальной и материальной сторонами образования; развитие общественно-педагогического движения, активно продвигающего новые ценности образования.

Векторы экономического и политического развития страны задавали новые требования к народному просвещению и в первую очередь к средней школе, чьи выпускники должны были иметь достаточно высокий уровень общего образования для участия в обновлении России. Особую актуальность в глазах общества приобрело естественнонаучное знание.

Период 1849 – 1871 гг. связывают с упадком классицизма. Одной из основных причин ограничения классицизма в гимназиях в 50-х гг. XIX в. было «вредное влияние» на молодежь демократиче-

ских идей античности, нежелательного источника свободомыслия. Официально провозглашенной целью реформ было развитие практической направленности гимназического образования. В результате вместо латыни в старших классах вводилось русское законоведение (для желающих поступить на гражданскую службу); место греческого языка должны были занять естественные науки. В старших классах складывалось подобие профилизации, приведшее к разделению гимназий на реальные и классические. Будущим государственным служащим в увеличенном объеме преподавался русский и славянский языки, математика, физика, новые языки, черчение и рисование для желающих. Готовившиеся к учебе в университете изучали древние языки (греческий – по желанию) и право. Расшатывание системы классического образования привело к определенному снижению уровня университетского образования и способствовало распространению нигилизма в студенческой среде.

В начале 60-х гг. XIX в., в эпоху реформ Александра II, в гимназическом образовании происходят важнейшие изменения. Учреждаются военные гимназии с обширным образовательным курсом, открываются женские гимназии. Очередной вехой гимназического образования в России стал Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения, отвергавший классово-сословную дискриминацию обучения (1864 г.). Восстанавливая позиции классицизма, Устав учредил прогимназии и три типа мужских гимназий с 7-летним курсом обучения: классическая с двумя древними языками, классическая (гуманитарная) с латинским языком и реальная без древних языков с естествознанием и физикой в большом объеме.

Следует отметить, что из 61 гимназии только 16 стали реальными. Такое разделение вызвало широкую общественную полемику о целях, содержании и методах гимназического образования. Устав 1864 г. носил компромиссный характер и имел попытку примирить концепции формального и материального образования, но не устроил полностью ни тех, ни других.

С одной стороны, Устав следовал принципу преемственности образования в отношении прогимназий и классических гимназий, классических гимназий и университета, так как в этих случаях продолжение образования на следующей ступени было возможно без дополнительных испытаний. С другой стороны, реальные гимназии ста-

новились как бы тупиковой ветвью образовательного дерева, так как по окончании выпускники могли продолжать образование только в высших технических учебных заведениях.

Однако эпоха школьных реформ была прервана в 1866 г. покушением на Александра II, точнее, изменился вектор преобразований. Министерству народного просвещения, обвиненному в «потворстве нигилизму и безбожию», отводилась теперь «запаздывающая роль».

Недовольство правящей элиты качеством подготовки офицеров, усиленное поражением в Крымской войне, привело к созданию военных гимназий, которые должны были воспитывать патриотов, людей чести на основе широкого общего образования. Учебный план военных гимназий был ближе к модели реальной гимназии, однако гуманитарные науки занимали в нем более 40 %. Естественно, военные гимназисты изучали специальные науки: военную теорию, тактику, фортификацию, а также занимались гимнастикой и фехтованием. Среди знаменитых педагогов военных гимназий необходимо отметить Н. Ф. Бунакова, П. Ф. Лесгафта, Д. Д. Семенова и др. В данных учебных заведениях применялись передовые методы обучения и воспитания, однако казарменное положение не могло не принести и ряда отрицательных последствий: чрезмерная регламентация жизни воспитанников, отсутствие самостоятельности, подавление воли.

Одним из самых позитивных явлений периода 1870 – 1893 гг. стало утверждение женского гимназического образования как отклика на настойчивую потребность общества. Перед женской гимназией стояли следующие задачи: воспитать будущую мать семейства, образованную и добропорядочную; дать возможность получить профессиональное образование, которое для многих девушек было единственным капиталом; укрепить положение женщины в обществе и семье.

У истоков создания учебных заведений для девочек, которые бы соответствовали мужским гимназиям, стоял «предприимчивый и энергичный человек» (В. Я. Стоюнин) Николай Алексеевич Вышнеградский, работавший в Павловском женском институте и в Педагогическом институте в Санкт-Петербурге. По его инициативе в 1858 г. под патронажем императрицы Марии Александровны было создано Мариинское женское училище, ставшее образцом для подобных заведений. Высокий уровень образования позволил с 1862 г. «училища для проходящих девиц ведомства учреждений императрицы Марии»

именовать женскими гимназиями. К. Д. Ушинскому и Н. А. Вышнеградскому принадлежал также первый опыт создания педагогических классов, открывающий девушкам перспективу самостоятельного заработка и как следствие независимости.

Содержание женского образования отличалось от мужского в первую очередь педагогическим компонентом, наличием в учебном плане рукоделия и пения, особой программой физических упражнений. Новые языки изучались по желанию.

Несмотря на незначительность государственного финансирования, Министерство народного просвещения осуществляло постоянный контроль за женскими гимназиями, жестко регламентируя их деятельность. В некоторых городах руководство женских гимназий курировалось директорами мужских гимназий. Одной из проблем было обеспечение квалифицированными кадрами. В этой сфере чиновники поощряли инициативу различных общественных организаций просветительской направленности, которые могли готовить учителей. Развитие женского образования отчасти и решало проблему кадров: аттестаты гимназий давали возможность работать учительницами начальных школ (по окончании семи классов), домашними учительницами (после восьми классов), домашними наставницами (по окончании восьми классов с медалью).

К концу 80-х гг. в России действовало 136 женских гимназий, из них 106 правительственных, что говорит о значительном уровне развития образования. Несомненным достижением демократии стало определение статуса женских гимназий как учебных заведений для приходящих учениц всех сословий и вероисповеданий («Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения», 1870 г.).

Устав гимназий 1871 г., разработанный под руководством нового министра народного просвещения Д. А. Толстого при деятельном участии М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева, установил эпоху «строгости классицизма» (1871 – 1890 гг.). Целью гимназии стало общее образование и подготовка к университету. Единственным полноправным учебным заведением признавалась классическая гимназия с двумя древними языками, курс обучения в которой увеличивался до восьми лет. По древним языкам были созданы конкретные учебные планы и программы. За математикой сохранялся статус ведущего предмета, и

на остальные предметы отводилось всего 18 % учебного времени. Уменьшено было количество часов русского языка и Закона Божия. Что касается реальных гимназий, они превратились в реальные училища – «заведения низшего разряда с специальными курсами, с тою заднею мыслию, чтобы они не могли конкурировать с классическими гимназиями».

В целом отличительными признаками эпохи «строгого классицизма» были подробная регламентация со стороны министерства и попечителя; усиление роли директора; «преобладание формы над содержанием во всем строе гимназической жизни».

В. В. Розанов подчеркивает парадоксальную тенденцию реформы: «Это были годы полного административного торжества классической системы и вместе ... годы глубокого культурного падения этой системы». Причины этого философ и педагог видит в том, что «классицизм не был привит к нам как живое к живому, но был механически вдвинут в нашу школу». Тип классической школы на самом деле оказался «абстрактно-гимнастическим», в котором «идея пластического воспитания, идея художественной законченности, как истинное и единственное основание классицизма ... была вовсе не замечена».

В середине 80-х гг. XIX в. снова обострился сословный вопрос. При участии К. П. Победоносцева, обер-прокурора Святейшего синода и наставника Александра III и Николая II, в 1887 г. был принят циркуляр «О кухаркиных детях», ограничивающий прием в гимназии детей из малоимущих слоев, за исключением «разве одаренных гениальными способностями», сделано распоряжение об ограничении приема евреев. Поскольку треть учащихся подготовительных классов гимназий составляли дети из «низших классов», появилось решение о закрытии данных классов. В результате подобных мер сократилось число прогимназий с 82 до 58, уменьшилось количество параллельных классов, и в целом гимназистов стало меньше почти на три тысячи.

Петербургская школа Карла Мая – учебное заведение Санкт-Петербурга, основанное в 1856 г. Карлом Ивановичем Маем. В школе учились целые поколения Рерихов, Римских-Корсаковых, Семёновых-Тян-Шанских, Бенуа. Более 30 её выпускников были избраны действительными членами или членами-корреспондентами Академии наук или Академии художеств. По инициативе нескольких немецких семейств, стремившихся дать детям среднее образование, носившее

более прикладной характер, в 1856 г. была открыта частная немецкая мужская школа. Её возглавил талантливый педагог-практик, последователь передовых педагогических взглядов Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского Карл Иванович Май (1820 – 1895), с 1861 г. получила официальное название «Реальное училище на степени гимназии», что отражало усиленную по сравнению с казёнными учебными заведениями прикладную направленность образования.

Основным девизом школы было изречение основоположника современной педагогики Яна Амоса Коменского «Сперва любить – потом учить», в соответствии с которым был создан коллектив педагогов, состоящий только из людей, обладавших высокими нравственными и профессиональными качествами. Созданная К. И. Маем система воспитания и образования предусматривала взаимное уважение и доверие учителей и учеников, постоянное взаимодействие с семьёй, стремление педагогов учесть и развить индивидуальные способности каждого ученика, научить их самостоятельно мыслить. Всё это в сочетании с высоким качеством образования позволяло год за годом выпускать из стен школы высоконравственных, разносторонне развитых юношей, готовых к труду, полезному для общества. Благодаря возникшей в этом учебном заведении особой атмосфере, именованной «майским духом», школа К. Мая, по меткому выражению её выпускника 1890 г. Д. В. Философова, была «государством в государстве, отделённом бесконечным океаном от казёнщины». Состав учащихся как по социальному положению, так и по национальному признаку был весьма разнообразен, без какой-либо дискриминации, здесь учились дети швейцара и сыновья князей Гагарина, Голицына, графов Олсуфьева и Стенбок-Фермора, представители семей предпринимателей Варгуниных, Дурдиных, Елисеевых, Торнтонов и потомки либеральной интеллигенции Бенуа, Гриммов, Добужинских, Рерихов, Римских-Корсаковых, Семёновых-Тян-Шанских, причём во многих случаях эта школа давала образование нескольким поколениям одной фамилии; своеобразным рекордсменом среди таковых является династия Бенуа: 25 членов этого клана учились «у Мая».

С самого начала школа состояла из двух отделений. Дети, обнаружившие гуманитарные способности, в первые годы назывались латинистами и обучались на отделении, позже названным гимназическим. Здесь помимо немецкого и французского преподавались древ-

ние языки – латынь и греческий. Гимназисты, как правило, готовились к продолжению образования в университете. Юноши, склонные более к естественным наукам, именовались нелатинистами: они на реальном отделении получали в большем объеме знания по точным наукам и готовили себя к инженерной деятельности. Существовало также небольшое коммерческое отделение, где вместо французского языка изучался английский. Благодаря такой структуре официальным названием этого среднего учебного заведения стало «Гимназия и реальное училище К. Мая».

Начало XX в. с его нестабильной политической ситуацией, жадой перемен вызвало падение классицизма в российской гимназии. Изменения в уставах были направлены на ограничение сословности, усиление практической направленности образования. Реформа гимназий 1901 г. подорвала приоритетное положение древних языков. Латинский язык изучался с 4-го класса. Увеличилось число уроков по русскому и новым языкам. Программа русской словесности обогатилась изучением новейших русских писателей. Произошли изменения и в методах преподавания. Вместо отрывков стали изучаться целые произведения. По новым языкам был введен разговорный практико-направленный метод. Расширялась подготовка по математике и физике, с целью развития интереса учащихся к естественным наукам предлагалось организовать научно-популярные чтения. Особое внимание уделялось организации образовательных экскурсий и других видов полезного досуга.

В начале XX в. как ответ на освоение педагогических идей де-тоцентризма, свободного воспитания и трудовой школы в числе экспериментальных учебно-воспитательных учреждений возникают **частные гимназии**, созданные по образцам английских привилегированных школ, где филологическое образование соседствовало с естественными науками, большое внимание уделялось физическому и трудовому воспитанию (гимназия Е. Д. Петровой, Новочеркасск; гимназия О. Я. Яковлевой, Голицыно; сельские гимназии на Лосино-островской станции и в Поповке). Ряд других учебных заведений, в том числе гимназия С. А. Столбцова (Петербург), вводили совместное обучение, развивали самоуправление учащихся и родителей. В гимназиях Е. А. Кирпичниковой и Е. А. Репман (Москва) также осваивали совместное обучение, усиливали роль родителей в учебно-воспитательном

процессе. Делались попытки создания разновозрастных групп, дифференциации учащихся по обучаемости. Опережая свое время, эти гимназии строили учебно-воспитательный процесс на новых принципах, стремились раскрыть способности каждого ребенка, уделяли особое внимание нравственному воспитанию.

К 1913 г. в России насчитывалось 434 мужских гимназии и прогимназии, где обучались 143 тыс. человек, и 920 министерских женских (303, 7 тыс. учащихся). Последняя основательная попытка реформирования общего и профессионально-технического образования была предпринята в начале XX в. министром П. Н. Игнатьевым. По проекту предусматривалось создание единой гимназии с 7-летним курсом обучения и двумя ступенями. После четвертого класса следовали три ветви обучения: гуманитарно-классическая с углубленным изучением древних языков, новогуманитарная (с акцентом на литературу и языки), реальная с отделениями естественных наук и математики. К сожалению, реформы Игнатьева сочли чрезмерно радикальными. Министра отправили в отставку, и план его не был реализован.

При воссоздании современных гимназий в 90-е гг. XX в. основным принципом формирования содержания образования стала гуманитарность как особая характеристика знания, во-первых, охватывающего человека в целостности его биологических, социальных, культурных проявлений, и во-вторых, выходящего за эти пределы в поисках нового интегрированного человеческого изменения. Так, подход к современному гимназическому образованию, реализуемый в Московской городской педагогической гимназии, основан на взаимосвязанных принципах – универсальность, элитарность, семиотичность (герменевтичность) и классицизм. Классическое образование, как и раньше, направлено на сохранение и воспроизводство духовно-интеллектуальной элиты. В данном контексте особого внимания заслуживает классическая гимназия при «Греко-латинском кабинете», в которой наряду с преподаванием древних языков особое внимание уделяется изучению античности. Ю. А. Шичалин, создатель и директор издательства «Греко-латинский кабинет», говоря о преемственности традиции российских гимназий XVIII – XX вв., подчеркивает, что основной установкой отечественного (и европейского) классического гимназического образования в отличие от профессиональных училищ и любого рода специализированных или уз-

копрофилированных школ является общее образование, обеспечивающее возможность продолжения академического образования самых разных направлений.

Необходимо признать, что в современных гимназиях, тяготеющих к классическому типу, не находится возможности преподавать древние языки, особенно греческий. Редким исключением можно считать вышеупомянутую классическую гимназию при ГРК, гимназию № 610 г. Санкт-Петербурга. Даже самые последовательные защитники классической модели признают, что систематическое изучение древних языков остается уделом избранных, хотя в традициях европейского академического образования знание латыни и древнегреческого языка по-прежнему считается признаком подлинной образованности.

Современные частные гимназии также характеризуются инновационностью, поисками моделей реализации личностно ориентированного подхода. Ряд учебных заведений ориентирован на фундаментальное классическое образование, обеспечивающее «высокий старт» учащихся. С другой стороны, в другой группе частных гимназий пансионного типа приоритетами являются высокий уровень материального обеспечения учебного процесса и проживания, психологический комфорт, расширенные возможности дополнительного образования. Существенной позицией служит наличие прочных партнерских связей с зарубежными учебными заведениями, что подтверждает качество и конвертируемость предоставляемого образования. Если ряд частных гимназий конца XIX в. были созданы для компенсации недостаточности государственного сектора, то современные учебные заведения подобного типа должны конкурировать с государственными школами и гимназиями, представляя оригинальные концепции гимназического образования, выделяясь из общего ряда.

Реформирование немецкой гимназии также проходило в русле интеграции классического и «современного» (реального) образования. В начале XIX в. оформляется тип *неоклассической гимназии* с изучением древних языков и литературы, а также немецкого языка и литературы и математики. Естественные науки, рисование и пение рассматриваются как второстепенные предметы. На следующем этапе реформы неоклассической гимназии (1837 – 1838 гг.) был увеличен объем древних языков. По сравнению с планом 1816 г. в новом доку-

менте изучение латыни занимало на 10 часов больше, а математики на 27 часов меньше. К середине XIX в. в Пруссии насчитывалось 120 гимназий.

Учебные заведения современного образования традиционно считались второсортными и менее престижными, нежели гимназии. Но в 1870-х гг. в общественном сознании и законодательстве происходят перемены, приведшие к выравниванию статуса современной и классической школ. Сближение моделей классического и современного образования усилилось. По реформе 1882 г. в гимназии увеличился объем преподавания естественнонаучных дисциплин и математики, а в школах современного образования – латинского языка. В 1880-х годах была сформирована структура среднего образования, которая предполагала следующую дифференциацию: гимназия с преподаванием древних языков, реальная гимназия с новыми языками, (обе с 9-летним сроком обучения), и оставалась почти неизменной вплоть до отмены различных типов старшей ступени гимназии в 1972 г. Здесь мы видим много общего с той системой, которую предполагала установить в России «игнатъевская реформа». До конца XIX в. право поступления в университет имели только выпускники 9-летней «гуманитарной» гимназии.

В 1914 г. в 346 гимназиях Германии училось 101745 человек, в 187 реальных гимназиях – 55094 человека, в 111 высших реальных школах – 44591 человек. Прогимназий было всего 25 (2961 учащийся), реальных прогимназий – 45 (4733 человек), реальных школ – 180 (31226 человек). Гимназия оставалась наиболее распространенной средней школой, заодно и наиболее престижной.

В 1972 г. была осуществлена реформа старшей ступени гимназии в целях индивидуализации обучения, сближения содержания, форм и методов обучения в старших классах с системой высшей школы. Классы были заменены системой курсов. В начале старшей ступени предусматривался вводный курс, знакомящий учащихся с особенностями новой системы обучения. Каждый предмет было возможно изучать на базовом и на повышенном уровнях. Предметы объединялись в четыре экзаменационных блока: языки, естественно-математические науки, социальные науки, физкультура и спорт.

Срок обучения в современной немецкой гимназии составляет восемь лет, включая три ступени: младшую, среднюю и старшую.

Сложились следующие типы гимназического образования: классическая гимназия; европейская гимназия, где изучаются четыре языка; гимназия современных языков с преподаванием ряда предметов на иностранном языке; естественно-математическая, а также спортивная, музыкальная, экономическая, сельскохозяйственная гимназии. В содержание образования включены такие обязательные предметы, как немецкий язык, иностранные языки, философия, богословие, обществоведение, экономика, математика, физика, химия, биология. По выбору изучаются педагогика, психология, право, геология, астрономия, статистика. Успешная учеба и сдача выпускных экзаменов в гимназии означает получение аттестата Abitur, который дает право поступать в вуз без дополнительных испытаний.

Вопросы и задания

1. Дайте определение «гимназии».
2. Расскажите про развитие гимназического образования в России. Какие факторы повлияли на ее развитие? Что представляют собой современные гимназии в России?
3. Что вы можете рассказать о становлении гимназического образования в Германии? Как в наше время в этой стране организовано гимназическое образование?
4. Подготовьте доклад:
 - а) об известных гимназиях в России;
 - б) об известных гимназиях в Германии.

2.7. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

2.7.1. Многоуровневая система подготовки в контексте Болонского процесса: опыт и перспективы

Кардинальные и стремительные изменения, происходящие в последние десятилетия в экономической и социальной сфере, императивы зарождающегося информационного общества, невиданное ранее развитие информационных и коммуникационных технологий ставят качественно новые задачи перед мировым сообществом.

В этих условиях неизмеримо возросла роль образования в целом и особенно высшего образования. Высшее образование и наука становятся глобальным фактором общественного развития, все более выдвигаются в число самых важных национальных приоритетов, выступая в качестве важнейших компонентов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития людей, сообществ, наций.

Для решения сложных проблем, с которыми столкнулось мировое сообщество, потребовались серьезные изменения в высшем образовании, внесение корректив в парадигму его развития в XXI в.

Высшая школа должна предвосхищать эволюцию потребностей человека и постиндустриального общества, профессионально образовывать и формировать высококвалифицированных специалистов и ответственных граждан. В числе важнейших задач современной высшей школы способность адекватно и быстро реагировать на новые вызовы политического, экономического и духовного развития, обеспечение качества образования и интернационализм.

Растущая интернационализация всех аспектов в жизни общества требует соотнесения процессов, происходящих в образовательной сфере ведущих стран мира с тенденциями развития отечественного образования.

Сегодня в мире существуют две глобальные образовательные системы (условно их можно назвать западной и восточной). В англоязычных неевропейских странах – США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии за основу взята западная модель, здесь доминирует индивидуальный подход к ученику, школа выполняет не только и не столько образовательные, сколько социальные функции, а семья является носителем материальных благ и не влияет на учебный процесс.

В развитых странах Азии действует другая система: обучение основано на групповом принципе, главный упор в процессе образования делается на академические дисциплины, а социальные навыки прививаются ребенку в семье.

В Европе попытались пойти по третьему пути – взять из западной и восточной систем все самое лучшее и полезное. Однако критерии отбора устанавливались произвольно, вследствие чего новой системы в образовании не получилось. Например, в Швейцарии и Англии школа тяготеет к западному образцу, а в объединенной Германии – к восточному.

Интеграция России в мировое образовательное пространство была обозначена как одна из главных задач развития российского образования в основных документах, определяющих российскую образовательную политику: «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010 гг.».

Присоединение России к Болонскому процессу определило новые приоритеты не только в сфере сотрудничества между российскими и европейскими университетами, но и в сфере реформирования отечественной системы образования.

Основными направлениями Болонского процесса являются:

- введение двухуровневой подготовки (бакалавриат – магистратура), системы «зачетных единиц» (ECTS), системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, в том числе при помощи "Приложения к диплому";
- повышение академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей;
- развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

Российские социально-экономические и социально-культурные реформы происходят в контексте глобальных изменений в мире в целом и в европейском регионе, в частности.

Интеграционные процессы в социально-экономической сфере в Европе ставят проблемы интеграции социально-культурной сферы. Образование включено в процесс диалога культур. Оно феномен культуры и одновременно движущая сила культуры.

Болонский процесс зарождался в недрах европейской системы высшего образования в течение десятилетий: те или иные его параметры стихийно появлялись в национальных системах высшего образования и взаимопроникали к соседям. Автономные уровни высшего образования под названиями бакалавриат и магистратура были достаточно узнаваемы по всей Европе; академические кредиты разных типов применялись десятилетиями; мобильность студентов и преподавателей сама собой приобретала всё большую популярность.

Несомненно, эти явления обуславливались серьёзными причинами. Европа с очевидностью объединялась, создавались единые пространства: экономическое, в том числе и финансовое, политическое,

социальное, культурное. Пространство Европейского союза имело более широкое название: единое исследовательское, образовательное и культурное пространство. Его создание преследовало политические, экономические и собственно научно-образовательные цели. В числе политических целей называли установление политического, дипломатического и экономического диалога, соединение народов Европы, упрочение взаимного понимания и уважения. Экономической целью считалось повышение конкурентоспособности европейской экономики и поощрение инноваций с тем, чтобы к 2010 г. экономика Евросоюза стала наиболее конкурентоспособной в мире. Наконец, научно-образовательной целью было возникновение и развитие знаний и идей за счёт расширения международных контактов.

В 2001 г. в Праге 32 министрами в принятом совместном коммюнике подтверждались обязательства создать к 2010 г. в Европе единое пространство высшего образования. Впервые в болонском документе было привлечено внимание к тому факту, что «студенты являются полноправными членами сообщества высшего образования».

В 2003 г. в Берлине была поставлена задача обеспечивать социальную сплочённость и уменьшать социальное и гендерное неравенство. Коммюнике также призвало участников укреплять связи между высшим образованием и исследовательскими учреждениями, чтобы объединить европейское пространство высшего образования и европейское исследовательское пространство. В нём констатировалось, что качество высшего образования составляет сердцевину формирующегося европейского пространства высшего образования. 2005 г. – начало введения двухуровневой системы подготовки студентов.

Для обеспечения более тесной связи между преподаванием и научными исследованиями и признания НИР неотъемлемой частью высшего образования в Европе было принято решение включить в систему высшего образования третий уровень – докторантуру – и переименовать систему из двухуровневой в трёхуровневую (бакалавриат – магистратура – докторантура). Вносилась определённость в условия доступа к третьему уровню высшего образования – докторантуре. «Степени первого уровня должны давать доступ к программам второго уровня. Степени второго уровня должны давать доступ к докторским исследованиям».

Вначале в документах Болонского процесса упоминались два уровня высшего образования – «бакалавр» и «магистр». При этом не

должно быть никаких сомнений, что англоязычный педагогический термин «master» следует переводить на русский язык в контексте Болонского процесса именно термином «магистр»; появление в некоторых российских публикациях варианта «мастер» только запутывает дело и искажает картину. Третий уровень – «доктор». На конференции Европейской ассоциации университетов в Граце (2003) делегаты, в основном ректоры европейских университетов, обратились к правительствам стран Европы с призывом «полностью признавать докторский уровень в качестве третьего цикла Болонского процесса».

Первый уровень европейского высшего образования – бакалавр. Европейский студент, претендующий на высшее образование, должен вначале получить диплом бакалавра. На съезде европейских ректоров в Саламанке было констатировано, что первый уровень «требует набора студентом от 180 до 240 академических кредитов, но должен давать диверсифицированное образование, допускающее трудоустройство, но в основном готовящее студента к дальнейшей учёбе». На основе достигнутого европейскими странами взаимопонимания продолжительность обучения на этом уровне может составлять три или четыре года.

Длительность обучения в бакалавриате может определяться как централизованно в масштабах национальной системы высшего образования, так и децентрализованно, на уровне конкретного вуза.

Бакалавр по европейским меркам – это высшее образование. Выпускники вузов с данным дипломом должны трудоустраиваться как работники с высшим образованием. Непривычность названия «бакалавр» для российских работодателей вполне может быть преодолена принятием необходимых юридических актов и целенаправленной разъяснительной работой в средствах массовой информации.

Исходя из данных, накопленных европейскими странами и теми российскими вузами, которые уже ввели эту степень, подавляющее большинство студентов с дипломом бакалавра продолжают обучение для получения более высоких степеней магистра или – на сегодняшний день в российских условиях – специалиста; можно предположить, что при трёхлетнем бакалавриате и бесплатной двухлетней магистратуре примерно 80 – 90 % бакалавров и впредь захотят продолжить учёбу в магистратурах .

Второй уровень европейского высшего образования – магистр. Согласно канонам Болонского процесса второй, более высокий по сравнению с бакалавром, уровень высшего образования назван магистратурой, а его выпускник – «магистром». Срок обучения на степень магистра был определён как один или два года, однако признаётся зависимость этого срока от продолжительности обучения на степень бакалавра. Предполагается, что если бакалавр в конкретном вузе учится три года, то магистратура в этом вузе должна быть двухлетней, если бакалавриат четырёхлетний, магистр должен учиться один год. Медицинские вузы и вузы искусств, как правило, не подчиняются этому правилу.

Уровень магистратуры, как показала практика последних лет, считается наиболее перспективным для параллельного обучения студентов по программам мобильности одновременно в двух или более вузах, один из которых зарубежный, с целью получить совместный или двойной диплом. Совместный диплом считается на сегодняшний день менее реалистичным из-за нерешённости юридических проблем; двойной диплом – вполне осязаемая реальность сегодняшнего дня.

Третий уровень высшего образования в едином европейском образовательном пространстве – доктор наук. Срок обучения европейского докторанта с последующей защитой докторской диссертации определён в три года. На форумах ЕАУ неоднократно поднимался вопрос о том, что написание докторской – творческий процесс, который не всегда поддаётся регулированию по времени.

Произошло изменение названия первой российской учёной степени с кандидата наук на доктора («доктора философии» – PhD). Имеющие же защищённую докторскую диссертацию будут называться докторами наук, например доктор педагогических наук, в отличие от доктора педагогики, что соответствует имеющим кандидатскую степень. В свете вышесказанного можно отметить две совместимые с европейскими договорённостями модели уровней высшего образования: $3 + 2 + 3$ и $4 + 1 + 3$. Как отмечалось выше, модель $3 + 2 + 3$ явно доминирует в сегодняшней Европе.

Третья модель, принятая в настоящий момент теми российскими вузами, которые уже ввели данные степени, может быть описана как $4 + 2 + 3$ (четыре года бакалавриат, два года магистратура, три года

очная аспирантура). Она, как видим, не подходит под европейские каноны. Однако Болонский процесс вполне допускает и такую утяжелённую модель (4 + 2).

Благодаря болонским нововведениям российское образование должно стать адекватнее реальным вызовам глобализации. Вместе с остальными европейскими странами Россия должна получить право полноправно участвовать в создании транснациональной общеевропейской системы образования.

Развитие Российского высшего профессионального образования идет с учетом общих направлений Болонского процесса. Некоторые направления начали активно развиваться в России еще до подписания Болонской декларации. Например, в начале 90-х гг. Россия предприняла шаги для введения системы высшего профессионального образования, основанной на двух основных циклах: бакалавриат и магистратура. В 1994 г. было утверждено введение в России системы обучения, обеспечивающей подготовку бакалавров и магистров наряду с традиционно готовящимися специалистами.

В конце октября 2007 г. Президент России Владимир Путин подписал Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», принятый Госдумой 11 октября и одобренный Советом Федерации 17 октября. Закон устанавливает два уровня высшего профессионального образования – бакалавриат и магистратуру.

На современном этапе развития высшего образования в Европе, наряду с унификацией, каждая европейская страна пытается сохранить уникальность своей образовательной системы. Так, например, характерной особенностью реформирования немецкой высшей школы можно назвать параллельное функционирование старой и новой системы академических степеней. Введение в немецкую высшую школу новой системы наткнулось на ряд проблем. Академическая степень бакалавра является слепком с англо-американской системы и плохо вписывается в традиционную немецкую систему высшего образования. Теоретически степень бакалавра – первая ступень профессиональной квалификации, дающей право на трудоустройство, фактически же специалист с этой степенью не востребован на рынке труда в силу неопределенности статуса бакалавра, не

подкрепленного соответствующими знаниями, умениями и навыками. Сроки обучения по бакалаврским и магистерским программам варьируются от вуза к вузу, несмотря на то что в законе они четко прописаны (бакалавр (3 – 4) года + магистр (1 – 2) года = 5). Поэтому на практике новая система еще не упорядочена, внедряется неравномерно, большую активность в этом процессе проявляют частные и специальные вузы, которые оказались более восприимчивы к новациям. До сих пор ведутся дискуссии о том, станут ли немецкие вузы более привлекательными для иностранцев, насколько копирование англо-американской модели согласуется с ценностями немецкой высшей школы. Новые курсы не только не сгладили проблемы, но еще больше обострили их. Возникли, например, проблемы иерархии и профилей образования.

Во Франции многоуровневая система высшего образования имеет три уровня (цикла). Продолжительность обучения: первый цикл – 2 года, второй цикл – 1 – 3 года, третий – от 1 до 5 лет. Успешное окончание каждого цикла университетского образования дает право на получение диплома.

Первый двухлетний цикл обучения завершается присуждением общеобразовательного университетского диплома. Второй цикл обучения предусматривает углубленную общенаучную и профессиональную подготовку и имеет несколько вариантов обучения. Он завершается получением диплома «лиценциат» (2+1) или диплома «метриз» (2+2). Некоторые университеты стали практиковать трехлетнее университетское образование второго цикла, которое дает право на получение магистра (2+3). Третий цикл университетского образования предусматривает дальнейшее углубление специализации в области научных исследований. Зачисление на третий цикл университетского образования происходит на основании собеседования и конкурса документов. В результате тщательного отбора на третий цикл обучения попадают самые лучшие студенты (16 %). Подготовка для студентов третьего цикла предусматривает одногодичное обучение со стажировкой на предприятии или участие в научно-исследовательской работе и последующим продолжением обучения в докторантуре (2 – 4 года) для защиты кандидатской диссертации (табл. 3).

Таблица 3

Многоуровневая система подготовки кадров
в развитых странах мира

Страна	Особенности многоуровневой системы подготовки кадров
Франция	1-й цикл – диплом общего университетского образования (2 года) 2-й цикл – диплом лиценциата (2+1) или диплом метриза (2+2) или магистра (2+3) 3-й цикл – (1 – 3 года)
Швеция	Додипломный уровень – специалист (1 год) бакалавр (3 года или 1+2) магистр (1,5 года) последипломный уровень – лиценциат (2 года), доктор (4 года или 2+2 при наличии степени лиценциата)
Финляндия	1-й уровень (додипломный) – бакалавр 3 года 2-й уровень (дипломный) – магистр 2 года 3-й уровень (последипломный) – лиценциат (2 года), доктор (4 года) или (2+2) при наличии степени лиценциата

В Швеции система подготовки кадров построена по схеме: специалист (2 года) – бакалавр (3 года) – магистр (1,5) – доктор (4 года). Базовый уровень представлен дипломом специалиста и степенями бакалавра, магистра. Последипломный уровень – учеными степенями лиценциата и доктора. Процесс обучения построен по модульной системе. Модуль представляет собой завершённый цикл обучения, состоящий из трех компонентов: основной специализации, факультативного курса и диссертации. В Швеции, чтобы получить степень бакалавра, студенту необходимо набрать 120 баллов. Из них 60 баллов за специализацию, 50 баллов за факультативные курсы и 10 баллов за диссертацию. Чтобы получить степень магистра, необходимо набрать 160 баллов (80+60+20). Следует отметить, что особая роль в многоступенчатой системе подготовки кадров отводится второму циклу высшего образования – магистратуре, которая сегодня активно развивается. Это явление – следствие целого ряда причин.

Во-первых, современное общество характеризуется постоянным ростом объема информации, изменениями технологий, что требует от профессионалов постоянного обновления своих знаний. Во-вторых, практическая подготовка студентов в рамках первого цикла университетского образования (бакалавриата) недостаточна. Поэтому магистерские программы рассматриваются многими фирмами и компаниями как эффективное средство «доводки» уровня специалистов. Магистерские программы направлены на углубление специализации в избранной области и имеют профессиональную направленность. Прием студентов осуществляется на конкурсной основе. Помимо наличия диплома бакалавра ряд вузов выдвигает дополнительные требования к поступающим. Так, требуются подтверждение уровня владения английским языком (предоставить результаты одного из международно признанных тестов), нередко – стаж работы по специальности. Продолжительность обучения в магистратуре варьируется (в зависимости от вуза), но в целом составляет 1 – 2 года. Первые два-три семестра отводятся на аудиторные занятия, последний семестр – на написание магистерской диссертации. Отличительная черта магистерских программ в Европе – их международный характер. Обучение зарубежных студентов, привлечение зарубежных преподавателей повышают привлекательность магистерской подготовки.

Принятый в России Федеральный закон «О высшем профессиональном и послевузовском образовании» 1996 г. определяет 3 уровня (или ступени) высшего образования следующим образом:

- **первая ступень:** неполное высшее со сроком обучения 2 года (associate degree – степень ассоциата),
- **вторая ступень:** базовое высшее (bachelor's degree – степень бакалавра) со сроком обучения 4 года,
- **третья ступень:** «дипломированный специалист» со сроком подготовки 5 лет (ранее существовавшая модель) и «магистр» со сроком подготовки 6 лет (новая модель).

Академическая общественность и средства массовой информации нашей страны уделяют большое внимание вопросам участия России в Болонском процессе, однако ведущаяся вот уже более пяти лет дискуссия на эту тему чрезмерно затянулась и в отличие от абсолютного большинства европейских стран, включая наших ближайших соседей, не сопровождается соответствующими организационно-

структурными преобразованиями, которым должны предшествовать адекватные изменения нормативно-правовой базы.

В Болонской декларации содержится шесть приоритетных направлений деятельности по формированию европейского пространства высшего образования:

1) обеспечение сопоставимости национальных систем высшего образования посредством утверждения в них двух последовательных уровней с сопоставимыми сроками и содержанием подготовки;

2) введение системы переводных зачетных единиц (кредитов);

3) обеспечение качества образования;

4) расширение мобильности студентов и преподавателей;

5) содействие трудоустройству студентов и увеличение конкурентоспособности европейского образования (в частности, за счет введения единого европейского Приложения к диплому – Diploma Supplement);

6) формирование и утверждение европейского подхода к основным ценностным установкам и организационно-содержательным принципам высшего образования («европейское измерение»).

Большая часть мероприятий в рамках Болонского процесса происходит при поддержке со стороны ЮНЕСКО, Совета Европы и Европейской комиссии с широким привлечением университетской общественности и конструктивным участием студенческих организаций. В ходе Болонского процесса значительное внимание уделяется повсеместному введению европейской системы переводных кредитов (ECTS), основанной на философии взаимного доверия, способности образовательных программ к совместимости как на национальном, так и международном уровнях.

Дальнейшее развитие Болонский процесс получил в Бергене (Норвегия), где 19–20 мая 2005 г. состоялась четвертая конференция европейских министров, ответственных за высшее образование, на которой были подведены промежуточные итоги хода выполнения Декларации и сформулированы приоритеты дальнейшего развития к 2010 г. В принятом в Бергене коммюнике было подчеркнуто особое значение высших учебных заведений, а также преподавателей и студентов как партнеров в реализации целей Болонского процесса. Была отмечена также необходимость участия организаций, представляющих бизнес, и социальных партнеров.

При обсуждении вопросов, связанных с практической отдачей принятых реформ, было отмечено, что основная проблема выпускников со степенью бакалавра связана с неопределенностью перспектив их трудоустройства.

В большинстве европейских стран – участниц Болонской декларации просматриваются общие тенденции в реализации образовательных реформ. Главными из них являются децентрализация и демократизация управления; расширение автономии высших учебных заведений с одновременным усилением их подотчетности обществу; движение в сторону рыночных моделей организации, управления и финансирования образования с учетом вызовов XXI в.

Вопросы и задания

1. Каковы цели и задачи Болонской декларации?
2. Какова специфика многоуровневой подготовки в разных странах?
3. Какие отечественные документы регулируют введение многоуровневой подготовки?

Библиографический список

1. Балыхин, Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – М. : Экономика, 2003. – 432с. – ISBN 5-282-02275-3.
2. Вербицкая, Л. А. О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения / Л. А. Вербицкая, В. Б. Касевич // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 10 – 22. – ISSN 1814-9545.
3. Вульфсон, Б. Л. Методы сравнительно-педагогических исследований / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 70 – 80.
4. *Он же*. Образовательное пространство на рубеже веков : учеб. пособие / Б. Л. Вульфсон. – М. : Москов. психолого-соц. ин-т, 2006. – 235 с. – ISBN 5-89502-906-X.
5. Геворкян, Е. Н. Болонский процесс и сотрудничество в области обеспечения качества образования: опыт Российской Федерации / Е. Н. Геворкян, Г. Н. Мотова // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 150 – 165. – ISSN 1814-9545.

6. Демчук, М. И. Интернационализация высшего образования в контексте зарубежного опыта / под общ. ред. М. И. Демчука. – Минск : РИВШ, 2012. – 124 с. – ISBN 978-985-500-515-6.

7. Джурицкий, А. Н. Интернационализация высшего образования // Сравнительная педагогика : учеб. для магистров / А. Н. Джурицкий. – М. : Юрайт, 2013. – 440 с. – ISBN 978-5-9916-241-9.

8. Садовникова, Е. В. Восприятие Болонского процесса в российском образовательном пространстве / Е. В. Садовникова // Право и образование. – 2008. – № 4. – С. 45 – 57. – ISSN 1563-020X.

9. Чистохвалов, В. Н. Болонский процесс: половина пути пройдена – что дальше? / В. Н. Чистохвалов // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 178 – 193. – ISSN 1814-9545.

10. European Higher Education Area. – Salamanca, 29 – 30 March 2001.

11. Realising the European Higher Education Area. – Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin. – 19 September 2003.

2.7.2. Традиции риторического образования в США

В современном информационном мире проблемы риторического образования так же актуальны, как и тысячелетия назад. Исследованию истории и теории американской риторики посвящены отечественные изыскания С. Ю. Медведевой, В. Н. Радченко, О. А. Сычова, А. Т. Тазминой. Мы обращаемся к опыту Соединенных Штатов Америки, где обучение мастерству публичной речи сложилось в рамках коммуникативного образования, имеющего давние научно-педагогические традиции.

Коммуникативное образование в США на протяжении многих лет вбирало в себя риторические традиции Древней Греции, Средневековой Европы, Великобритании. На рубеже тысячелетий в 2000 г. был опубликован список самых влиятельных книг в области коммуникации, подготовленный Ассоциацией коммуникации штата Нью Джерси⁶⁴. В этот список вошли «Риторика» Аристотеля, «Брут» и

⁶⁴ Influential book list in communication studies [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://njca.rutgers.edu/influential_book.htm. (дата обращения: 29.03.2013).

«Оратор» Цицерона, «Горгий и Федр» Платона, а также книга М. М. Бахтина «Вопросы литературы и эстетики», которая была опубликована в переводе известных американских ученых Карла Эмерсона и Майкла Холквиста в книге под названием «Диалогическое воображение»⁶⁵.

В американской педагогической науке отражаются результаты работы многих известных учителей США: скрупулезно анализируются профессиональные идеи, методы обучения педагогов, посвятивших себя коммуникативному образованию.

На практике коммуникативное образование в США развивается в рамках различных ассоциаций речевой коммуникации, через деятельность которых можно подробно проследить всю историю риторического образования. В США выделяют три уровня профессиональных организаций. «Национальная ассоциация речевой коммуникации» Америки⁶⁶) была основана в 1914 г. На региональном уровне были созданы «Восточная ассоциация коммуникации» и «Южная ассоциация коммуникации». На местном уровне существуют ассоциации коммуникации штатов Канзас, Нью Джерси, Техас и др. Педагогические задачи школьных ассоциаций рассмотрим на примере Ассоциации коммуникации и дебатов штата Калифорния. В задачи этой ассоциации входят поощрение и поддержка учебной и внеучебной устной коммуникации, которая позволяет ученикам быть продуктивными участниками в американском обществе и глобальном сообществе.

Связующим звеном между теорией и практикой коммуникативного образования служат «лаборатории коммуникации», «центры речи» и «клубы дебатов», охватывающие всю систему среднего и высшего образования Америки.

Коммуникативное образование в США является неотъемлемой частью педагогики «гражданского действия» и показателем подлин-

⁶⁵ Bakhtin M. The dialogic imagination / M. M. Bakhtin, C. Emerson & M. Holquist Translation). Austin, TX : University of Texas Press, 1981. 480 p.

⁶⁶Gray G. W. The Founding of the Speech Association of America: Happy Birthday // Quarterly Journal of Speech 50. October, 1964. P. 342 – 343; Jeffrey Robert C. A History of the Speech Association of America, 1914 – 1964 // Quarterly Journal of Speech 50. December, 1964. P. 432 – 444; Weaver A. T. Seventeen Who Made History: The Founders of the Association // Quarterly Journal of Speech 45. April, 1959. P. 195 – 199.

ной демократии в обществе. Сегодня обучение публичной речи в США рассматривается как важный элемент общественной жизни: в социальных и гуманитарных дисциплинах. Однако автор статьи «Обучение публичной речи как общественной жизни» Майкл Спроул⁶⁷ – профессор коммуникативных наук университета Сен Луис, президент Национальной ассоциации коммуникации США в 2007 г. – показывает в своем историко-педагогическом анализе, что обучение риторике в США не всегда отвечало этой задаче.

Майкл Спроул приводит статистические данные опросов о том, каковы были цели риторического образования в США в 50 – 70 гг. XX в. В 1956 г. лишь 2,3 % респондентов указывали, что целью базового курса было «роль публичной речи в демократии» или «место речи в обществе». Цели были «в подавляющем большинстве слишком индивидуалистичны»: «самосовершенствование» (61,1 % респондентов), «самообладание и самоуверенность» (65,2 %).

В 1970 г. только 8 % респондентов в опросе о целях базового публичного коммуникативного образования в школе указывали на «важность речи в обществе». Такая же тенденция наблюдалась и в научных исследованиях: исследователи не включали проблему «публичная речь в обществе» в первые 23 параметра целей обучения в школе.

В 1980 г. общественная жизнь все еще продолжала оставаться на периферии исследований: она не указывалась в числе первых 20 целей обучения публичной речи. Исследователи отмечали увеличение внимания к «манере выступления». Хотя в то время уже наметилась и противоположная тенденция: 17 % респондентов отметили, что в их курсе присутствовал критический анализ происходящих событий.

В 1985 г. респондентам предложили составить список первых «10 тем, которым отводилось много времени во время обучения», и вновь общественная жизнь не была в центре внимания обучения основам публичной речи. М. Спроул пишет, что лишь в 90-е гг. XX в. в Америке начался период, который характеризовался стремлением вернуть утраченное чувство общности.

⁶⁷ Sproule Michael J. Teaching Public Speaking as Public Life // The Speech Communication Association Annual Convention. Atlanta. October 31 – November 4, 1991. P. 1 – 32.

Анализируя учебники риторики, изданные в США, можно проследить, как изменялись цели обучения публичным выступлениям в США. Вплоть до Гражданской войны в Америке (1861 – 65 гг.) основным учебником в США были «Основы риторики» Ричарда Уэтли⁶⁸. М. Спроул характеризует этот учебник как «глубоко теоретическую работу», однако в нем содержались примеры из Библии, апологетов христианства, Французской революции, из классической риторики и истории, английской истории, английских парламентских дебатов и права.

В то время риторика была важной частью жизни колледжей в Америке. По замечанию М. Спроула, «школьные команды атлетов еще не были так важны, и многие студенты участвовали в риторических клубах, которые были весьма престижны»⁶⁹. Небольшое количество учеников в классах позволяло участвовать в публичных чтениях стихов, однако к концу XIX в. письменные экзамены в классе стали постепенно вытеснять устные выступления.

Профессор Спроул отмечает, что уже в XIX в. в учебниках по публичным выступлениям наметилась тенденция не принимать во внимание актуальные вопросы общественной жизни Америки. В середине XIX в. основным источником знания в США стала наука, свой вклад в отдаление от риторики внесли и дисциплинарная специализация, и система элективных курсов. Риторика приняла форму письменного сочинения. Обучение механике письма в американских учебных заведениях вполне соответствовало технологическому обществу, в котором университеты готовили молодых людей к карьере в экономике, ориентированной на производство продукции.

Обучение эффективному общению для целей коммерции не предполагало изучение сферы публичного общения, что и находило отражение в учебниках. Примером такого подхода может служить учебник Адамса Шермана Хилла «Принципы риторики»⁷⁰.

Согласно точке зрения А. Хилла «риторику можно определить как искусство эффективного общения при помощи языка». «Это ис-

⁶⁸ Whately R. Elements of Rhetoric. 536 p.

⁶⁹ Sproule M. J. Teaching Public Speaking as Public Life // The Speech Communication Association Annual Convention. Atlanta, October 31 – November 4, 1991. P. 4.

⁷⁰ Hill A. S. The Principles of Rhetoric. 1897.

кусство, а не наука: таким образом, в ней нет наблюдений и открытий, нет классификаций: но она показывает, как передавать от одного ума к другому результаты наблюдений, открытий или классификаций»⁷¹. Литературные фразы и теоретические размышления были основными образцами дискурса в этом учебнике.

Хотя устная речь вернулась в учебные программы США, ориентация на «обыкновенную речь» предполагала отрыв общественной жизни от речи во время учебных занятий.

К началу XX в. американские педагоги в области речевого общения еще не полностью осознали, каковы будут параметры нового стиля публичной речи. Но новые веяния проникали в классическую риторику, преподаваемую в США. Например, один американский профессор говорил о «месте джиуджитцу в публичной речи». Вероятно, джиуджитцу могло помочь студентам лишь правильно дышать. Но одна вещь, которая уже была вполне очевидна, это то, что обучение публичной речи в Америке в XX в. не будет похоже на вышедшее из моды классическое политическое ораторское искусство.

Книга Алана Монро «Принципы и типы речи»⁷² отражает новый стиль учебника по публичным выступлениям. Книга была ориентирована на практику, учитывая, что студенты были законченными индивидуалистами, которым нужно было показать актуальность речи для личности. А. Монро описал свой подход как «функциональный», подчеркивая, что «цель, функция и эффект речи представлены более последовательно, чем в традиционных книгах»⁷³. Для автора был очень важен архетип функциональной ориентированности, который появился из книг по психологии для бизнесменов и речи бизнесменов, которые рекламировали свой товар⁷⁴.

Не только функциональный подход А. Монро, основанный на рекламных речах, обеспечивал очень узкий подход к рассмотрению общественной жизни, но и примеры укрепляли представление о том, что общественная жизнь не была в центре внимания авторов. В первой части книги Монро приводит лишь пять примеров из известных

⁷¹ Hill A. S. *The Principles of Rhetoric*. 1897. P.8.

⁷² Monroe A. H. *Principles and Types of Speech*; 2nd ed. New York : Scott, Foresman, 1939.

⁷³ *Ibid.* cit. P. vii.

⁷⁴ *Ibid.* cit. P. xi – xii.

публичных речей Даниэля Вебстера, Вилла Роджерса, Дизраэли, Линкольна, Сэйтн Клэра МакКелви (редактора газеты «Brooklyn Eagle») наряду с отрывками из Эдварда Эверетта и Патрика Генри. Подавляющее большинство примеров гипотетичны, объяснение того, что некий анонимный оратор делает или может сделать, сопровождалось советами студентам о том, что они сами могли бы сделать. В главе по организации речи гипотетические примеры имели свойство отражать случаи, где произносящий речь говорил о вещах, которые он наблюдал или испытывал, или где профессионалы говорили о своей работе.

Даже тогда, когда ученые в области риторики писали учебники, внимание не всегда было приковано к общественной сфере. На первых 130 страницах своей книги Джеймс Уинанс приводит тринадцать примеров из речей известных публичных деятелей, но гипотетические примеры также очень многочисленны, как и у Монро⁷⁵. Сравнение глав по организации публичной речи показывает, что Уинанс полагается на гипотетические примеры там, где Монро цитирует пять известных ораторов. Примеры из Уинанса давали такой ограниченный взгляд на публичную сферу, что приходится говорить о том, что традиционная риторика и деловая «обыкновенная речь» примирились друг с другом. Уинанс полагал, что «если мы действительно учим наших студентов говорить хорошо, они смогут самостоятельно приспособиться к той ситуации, с которой они столкнутся»⁷⁶.

У. Н. Бриганс, автор книг по публичным выступлениям, использовал примеры, в которых отражалась публичная сфера⁷⁷. Как и Монро, и Уинанс, Бриганс концентрировал внимание на практических проблемах начинающих ораторов, которые занимались подготовкой речей. Однако Бриганс в своей работе приводил примеры из великих ораторов от Даниэля Вебстера до Эммы Голдман.

В учебниках 1970-х гг. также продолжают использовать гипотетические примеры, но используются и примеры из практики публичных выступлений. Как правило, примеры из реального мира касаются профессионального общения, а сфера публичного общения недоста-

⁷⁵ Winans J. A. *Speech-Making*. New York : Appleton-Century, 1938. 488 p.

⁷⁶ Winans J. *Is Public Speaking Out?* // *Quarterly Journal of Speech*, 17. 1931. P. 173.

⁷⁷ Brigance W.H. *Speechmaking: principles and practice* / Ray Keeslar Imme. New York : F. S. Crofts & Co., 1939. 385 p.

точно представлена, как, например, в книге «Проблемы эффективной речи» Рудольфа Вердербера⁷⁸. Книга начинается с представления «риторического мира», который соединяет процесс речи с обществом. Повествование перекликается с книгой Бриганса и включает отрывки из речей известных американских ораторов Дуайта Д. Эйзенхауэра, Авраама Линкольна, Ральфа Уолдо Эмерсона, Джона Сильбера, Генри Клэя, Роберта Грина Ингерсолла.

Но, как и в 1930-е гг., в это время появляются книги, где описание процесса речи или примеры публичных выступлений широко охватывают общественную сферу. Например, книга Отиса Уолтера и Роберта Скотта «Мышление и говорение: руководство по интеллектуальному устному общению»⁷⁹.

В 80-е гг. XX в. в США появились новые направления педагогических исследований – «культурное разнообразие» и «поликультурное образование», которые, по мнению М. Спроула, представляют широкие возможности для подготовки базового курса риторики, отражающего жизненно важные вопросы общественной жизни.

В 1985 г. в США разработана система коммуникативной компетенции⁸⁰.

Цель «самосовершенствования» на первый план выдвигала личностный рост индивида через самовыражение. Представителем этой цели можно назвать Элвуда Мюррея, который утверждал, что публичная речь может служить современной терапией для развития «уверенности, самообладания и умения держаться на людях»⁸¹. О том, как помочь студентам развить свою речевую личность, учителя могли узнать из области психиатрии и умственной гигиены.

Другой ключевой идеей в истории коммуникативного образования стала цель карьерного роста. Первоначально риторическое обра-

⁷⁸ Verderber R. *The Challenge of Effective Speaking*. 4th ed. Belmont, CA : Wadsworth Pub. Co., 1976. 319 p.

⁷⁹ Walter O. M. *Thinking and Speaking : A Guide to Intelligent Oral Communication* / Robert L. Walter, Otis M. Scott; 5th ed. Wiley & Sons, Incorporated. 1979. 264 p.

⁸⁰ Hefferin D. *Best Practices in General Education* // Paper presented at the Summer Conference of the National Communication Association. Washington, DC, 2001.

⁸¹ Murray E. *Speech Training as a Mental Hygiene Method* // *Quarterly Speech Journal*, 20. 1934. P. 37 – 47.

зование в США представляло политику как особую профессию, а не как обязанность гражданина. Если бы студенты захотели стать профессиональными политиками, то большинство из них проявили бы интерес к коммерции. «Перед учеником в современных школах открыты тысячи разнообразных возможностей; ему не придется выбирать Сенат или суды, чтобы сделать карьеру. Большинство молодых людей, которые заканчивают наши школы, получают профессию или ремесло, где красноречие, как понимал «речь» Демосфен, к сожалению, будет неуместно»⁸².

Учет интересов бизнеса привел к появлению в Америке новой концепции «обычной публичной речи», и учителя риторики могли наблюдать, как независимые преподаватели-практики обучали речи бизнесменов. Например, Эдвин Палс объяснил, что он вынес несколько полезных уроков из общения с бизнесменами, которые посещали его курс публичной речи⁸³. Он более не использовал вышедшую из моды риторическую терминологию.

Университетские преподаватели риторики в Америке открыто выражали страх перед любителями-экспериментаторами, такими как Дейл Карнеги⁸⁴ и заняли практическую позицию, которая была широко распространена в Америке в 1920-е гг.

Уэйбур Кэй из колледжа Вашингтона и Джефферсона пояснял, что в курсе, который он преподавал, «мы не тратим время на украшение речи, но сразу приступаем к делу». Для начала Кэй показывал студентам, как «умение говорить хорошо открывает дверь к повышению по службе и быстрому достижению успеха»⁸⁵.

Концепция «обычной речи» с ее акцентом на личностное развитие и карьерный рост повлияла на учебники таким образом, что содержание в них удалялось от актуальных проблем общественной жизни в США.

⁸² Gray G. W. How Much Are We Depend on the Ancient Greeks and Romans // *Quarterly Journal of Speech*, 9. 1923. P. 264.

⁸³ Puls Edwin. Speech Training for Business Men // *Quarterly Journal of Speech*, 3. 1917. P. 332 – 335.

⁸⁴ O'Neill J.M. The True Story of \$10,000 Fears // *Quarterly Journal of Speech*, 5. 1919. P. 128 – 137.

⁸⁵ Kay W. J. Course in Public Speaking at Washington and Jefferson College // *Quarterly Journal of Speech*, 3. 1917. P. 243.

Личностный рост и подготовка к карьере были ключевыми целями изучения речи в научных исследованиях, на основе которых разрабатывались новые базовые курсы. Интерес к развитию речи как особому полю исследований, имеющих важное теоретическое содержание, привел к поиску новых подходов к базовым курсам, отличным от курсов публичных выступлений. Эту тенденцию отмечал Джеймс Уинанс, предполагая, что внимание будет приковано к выступлениям на конференции, деловой речи и разговору, а традиционные публичные выступления останутся вне игры⁸⁶.

В курсах, ориентированных на мир бизнеса, педагоги начинали отходить от использования «старомодной риторики», так как люди не были заинтересованы в политике (которая рассматривалась как карьера, а не как ответственность гражданина) и сосредоточивали свое внимание на публичных выступлениях, актуальных для карьерного роста.

Таким образом, риторическое образование в США имеет давнюю традицию, но цели преподавания риторики и мастерства публичной речи не оставались неизменными.

Вопросы и задания

1. В рамках каких организаций развивается риторическое образование в США?
2. Каковы были цели преподавания риторики в США?
3. Каковы методы и формы преподавания риторики в США?
4. Для каких профессий важны риторические и коммуникативные умения?
5. В какой степени разработаны аспекты коммуникативной подготовки учителя в современном отечественном образовании?
6. Проанализируйте опыт внедрения риторических приемов в различные отечественные учебные курсы.

Библиографический список

1. Аннушкин, В. И. Риторика. Вводный курс : учеб. пособие / В. И. Аннушкин. 4-е изд., стер. – М. : Флинта, 2011. – 296 с. – ISBN 978-5-89349-933-9.

⁸⁶ Winans James. Is Public Speaking Out? // Quarterly Journal of Speech, 17. 1931. P. 173.

2. Рождественский, Ю. В. Принципы современной риторики / Ю. В. Рождественский ; под ред. В. И. Аннушкина. – М. : Флинта; Наука, 2003. – 176 с. – ISBN 5-89349-571-3.

Интернет-ресурсы

1. Курцева, З. И. Непрерывное риторическое образование / З. И. Курцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.school2100.ru/arc/arch_mag_stat/magst_04-07_04.pdf (дата обращения: 05.09.2015).

2. Формирование риторических компетенций как одно из условий реализации основной образовательной программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lab-ritor.ucoz.ru/index/konceptualnye_osnovy/0-42 (дата обращения: 20.03.2015).

2.7.3. Особенности подготовки юристов в правовых вузах США: педагогический аспект

Юридическое образование США отличается практической направленностью обучения. В связи с этим главным в американском юридическом образовании является развитие аналитических способностей и критического мышления у студентов, а не заучивание нормативного текста.

Отдельного внимания заслуживают методы, которые отражают принципиально новый подход к обучению. Этот подход получил название «конструктивистская дидактика». Среди таких методов обучения выделяют технологию «критического мышления» (critical thinking) проектно-исследовательский метод и организацию разнообразных форм диалога и дискуссий.

Обращаясь к понятию «конструктивизм», важно отметить, что данная педагогическая теория поддерживает идею о том, что знания не должны преподноситься обучающимся в готовом виде. Согласно конструктивистской теории полноценные знания невозможно получить посредством трансляции учебного материала от преподавателя к студенту и изучения текстов. Как утверждают сторонники этого направления в современной педагогике, знания и необходимые про-

фессиональные навыки можно сформировать и аккумулировать в соответствующей деятельности на основе собственных интересов, способностей, особенностей своего интеллекта. Поэтому конструктивисты особое значение придают различным формам продуктивной деятельности студентов и их самоорганизации в образовательном процессе. Меняется также и позиция преподавателя, который становится организатором деятельности студентов и консультантом. В соответствии с данным подходом в США широко используются активные и практические методы обучения праву. Получая новую информацию в рамках практических занятий, семинаров или в результате самостоятельной работы, студенты юридических школ США учатся её анализировать. Они изучают материал, оценивают важность полученного опыта с точки зрения его практической полезности и на основании своих потребностей и целей. Каждый студент должен научиться выполнять следующие мыслительные действия: анализировать, описывать, сравнивать, приводить аргументы «за» и «против», применять их для решения практических ситуаций.

В этом отношении интерес для изучения представляет технология «критического мышления» (*critical thinking*). Американские юристы должны уметь критически анализировать предложенную ситуацию и аргументировать свою точку зрения.

Рассматривая критическое мышление в качестве профессионально необходимого качества юриста в США, можно выделить его основные признаки:

- критическое мышление – это всегда индивидуальная мыслительная деятельность. Это означает, что студент пытается самостоятельно, независимо от мнения других дать оценку ситуации;
- важная составляющая критического мышления – убедительная аргументация. Аргументация начинается с утверждения и подкрепляется его обоснованиями. Затем следует цепочка рассуждений, доказывающая верность утверждения. Умение аргументировать свою позицию свидетельствует о компетентности юриста;
- критическое мышление всегда существует в ситуации диалога и в ходе дискуссии. Это не противоречит первому пункту, поскольку новая мысль, идея всегда прорабатывается в дискуссии.

К этим признакам следует добавить еще один: критическое мышление осуществляется в ситуации, реально значимой для человека, определяемой его потребностями и целями (рис. 7).

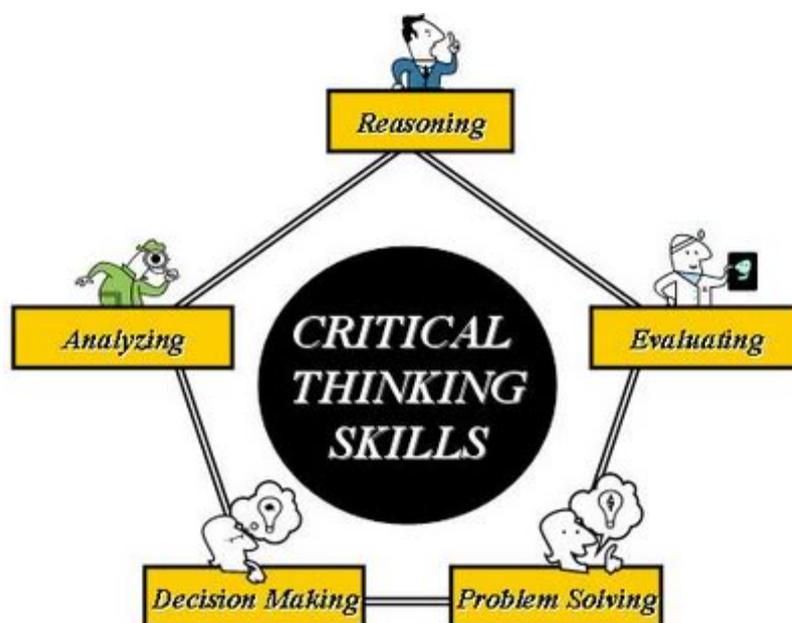


Рис. 7. Основные признаки критического мышления

В русле технологии «критического мышления» в качестве примера можно привести еще один метод обучения, нашедший применение в системе юридического образования в США. В школах прав штатов Мичиган и Техас этот метод носит название «Who wins» box (коробка «Кто победит»). Метод построен по принципу русской матрёшки. Студенту предлагается достать из коробки с надписью «Who wins» конверт с заданием. Внутри основного конверта находятся несколько дополнительных, которые содержат вопросы. Например, студент вынимает конверт с надписью «дело о халатности» (issue of negligence), затем получает всю необходимую информацию по делу. Два дополнительных вопроса: было ли поведение обвиняемого неадекватным? Был ли нанесен ущерб? помогают проникнуть глубже в суть рассматриваемого судебного случая. Таким образом, у студентов формируется профессиональное критическое мышление в процессе логических рассуждений и самостоятельных умозаключений.

Аналитические способности и самостоятельность мышления студентов формируются и развиваются посредством метода проектов,

широко применяемого в настоящее время в системе американского высшего образования. Основоположниками этого метода считаются американские ученые и философы, среди которых нужно выделить Дж. Дьюи и У. Килпатрика. Разрабатывая свою философию образования, Дьюи сформулировал несколько основных положений, которые впоследствии легли в основу метода проектного обучения. Джон Дьюи рассматривал проблемную ситуацию и/или сомнение как стимул к мыслительной деятельности. По мнению автора, мышление неотделимо от действия и мотивируется интересом к делу. Мысль рождается из непосредственной заинтересованности делом. Дьюи сумел выделить основную задачу современного воспитания, которая заключается в создании такого способа обучения, который сделал бы мысль руководителем всякой практической работы.

В США по достоинству оценили проектную методику. Как верно отметил американский ученый Р. Вудз, посредством метода проектов в учебном процессе должны моделироваться такие профессионально значимые ситуации, с которыми обучающиеся могли бы столкнуться в дальнейшем в реальной практике. Ярким примером проектного метода обучения в США выступают инсценированные судебные заседания.

Инсценировка судебного слушания, как и всякий проект, предполагает постановку проблемы, определение целей, которые задают видение будущего результата, определение конкретных действий, которые необходимо реализовать в предложенных условиях, чтобы достичь поставленных целей и сроков выполнения задания. Как правило, моделирование судебного процесса – это преимущественно коллективное действие, которое предполагает распределение обязанностей и ответственности между всеми его участниками.

Следует выделить несколько этапов в организации и проведении игрового судебного слушания. Подготовка к моделированию судебного процесса предусматривает совместную работу преподавателя и учебной группы, в рамках которой обсуждаются цели, задачи учебного занятия и некоторые организационные вопросы.

Основная часть инсценировки предполагает моделирование выбранной ситуации. Обязательными участниками этого занятия должны быть специалисты, консультирующие во время игры, и эксперты (жюри) – наблюдатели, дающие оценку участникам. Как правило, в

качестве жюри судейства приглашают практикующих адвокатов и судей.

Заключительный этап включает анализ и обсуждение результатов проведения занятия. Оцениваются сильные и слабые стороны выступления каждого студента. Элемент самоанализа играет также важную роль, отвечая требованиям лично ориентированного обучения. В процессе самоанализа студент учится принимать правильные решения, посредством чего формируется собственная независимая профессиональная и личностная позиция. Следовательно, данная образовательная технология ориентирована не только на самореализацию студента в конкретной профессиональной деятельности, но и на его саморазвитие.

Такого рода проекты в американском образовании требуют от студентов умения самостоятельного решения проблемы, критического отношения к поставленному вопросу. Немаловажным в этом отношении являются также способность обучающегося осуществлять деловую коммуникацию, участвовать в дискуссии и отстаивать свои требования. Значимо его умение работать с информацией: систематизировать её, критически оценивать и использовать, переносить накопленный опыт в сферу других правовых ситуаций.

Важность дискуссий в условиях обучения праву в США не ставится под сомнение. Педагогическая значимость занятий-дискуссий определяется главным образом их эффективностью и глубиной воздействия на обучающихся. Принято считать, что открытые диспуты формируют основные профессиональные качества будущего юриста и развивают его аналитические способности, умение критически оценивать ситуацию. Более того, дискуссионные обсуждения – это необходимый компонент не только лекционных занятий, но и проектов, ролевых игр и практических занятий.

Участие в учебных дискуссиях требует от студентов определенного уровня подготовленности и профессиональной зрелости во всех аспектах: в предметной подготовке к теме дискуссии, во владении материалом, в четком представлении собственных аргументов .

В американской педагогической практике в сфере подготовки юристов получил распространение ряд приемов организации обмена мнениями, представляющий собой свернутые формы дискуссии. Самыми значимыми из них можно назвать «круглый стол» (round work

table), панельная дискуссия, или заседание экспертной группы (panel), форум (forum, conference), дебаты (debate) и судебное заседание (mock trial, moot court).

В рамках «круглого стола» проводится беседа, в которой принимает участие небольшая группа студентов. Участники «круглого стола» обмениваются мнениями по какому-либо вопросу. Панельная дискуссия предполагает обсуждение намеченной проблемы всеми участниками экспертной группы с последующим представлением собственной позиции каждого по обсуждаемому вопросу. При этом каждый участник выступает с сообщением, которое не должно перерасти в продолжительную речь. В отличие от панельной дискуссии форум не ограничивается выступлениями только членов экспертной команды. В ходе обсуждения группа вступает в обмен мнениями с аудиторией.

Дебаты, как выяснилось, представляют собой явно форматизированное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников. Судебное заседание, как было отмечено ранее, проходит в форме моделирования судебного слушания дела.

В целом использование дискуссий и различных приемов обмена мнениями в группе позволяет создать условия, в которых студенты приобретают различные коммуникативные умения, приучаются работать самостоятельно, задавать себе и другим вопросы, излагать свою точку зрения, аргументируя её, учатся выслушивать мнение других, критически относиться к мнению оппонента. Следует также отметить, что судебные инсценировки, учебные диспуты и другие формы работы в юридических школах США сопровождаются мультимедийными демонстрациями.

Таким образом, можно заметить, что в американском юридическом образовании широкое применение получили активные методы обучения: проекты, моделирование правовых ситуаций, дискуссии. Образовательный процесс предполагает создание на занятии такой ситуации, которая стимулирует собственную активность обучающихся, их творческое мышление. Студенты юридических школ США изучают правовые источники, но это преимущественно самостоятельная работа. Изучение юридической литературы, учебных материалов и первоисточников выступает своего рода подготовительным этапом к основной работе на занятиях, которые проводятся в форме деловой

игры, дискуссии или практикума. Доказано, что знания, полученные в процессе личных размышлений и переживаний, обеспечивают инициативно творческий уровень их усвоения. Применение активных методов обучения повышает эффективность учебного процесса, позволяет развивать аналитические способности обучающихся.

Вопросы и задания

1. Выделите отличительные особенности системы подготовки юристов в США.
2. Перечислите основные методы и формы обучения, активно применяемые в США в русле конструктивистского подхода.
3. В чем суть педагогической теории конструктивизма?
4. Определите особенности технологии «критического мышления» в системе высшего юридического образования США.
5. Выделите и проанализируйте основные признаки критического мышления как профессионально-значимого качества юриста.
6. В чем специфика проектной методики в системе американского высшего образования?
7. Моделирование судебного слушания «Mock trial» – проектный метод? Раскройте его основные этапы?
8. Проанализируйте значимость дискуссий для подготовки компетентного специалиста юридического профиля.
9. Назовите и охарактеризуйте основные приемы организации обмена мнениями в учебных группах.

Библиографический список

1. Доброхотова, Е. Н. Юридическая клиника: понятие, место и роль в системе профессионального юридического образования / Е. Н. Доброхотова // Навыки юриста : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского гос. ун-та, 2006. – С. 24 – 28. – ISBN 5-9645-0052-8.
2. Захаров, И. В. Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. – М. : Новое Тысячелетие, 1994. – 239 с. – ISBN 5-86947-005-6.
3. Каверина, Э. Ю. Особенности современных программ высшей школы США / Э. Ю. Каверина // США и Канада: экономика, политика, идеология. – М. : ИСКРАН, 2005. – № 10. – С. 92 – 103. – ISSN 0321-2068.

4. First, H. Legal Education and the Law School of the Past: A Single-Firm Study / H. First // University of Texas Law Review. – Austin : TLR, 1976. – № 8. – P. 135 – 167.

5. LaPiana, W. P. Logic and Experience: The Origin of Modern American Legal Education / W. P. LaPiana. – NY. : Oxford University Press US, 1994. – 254 p. – ISBN 0195079353.

6. The Law School: International Law of the Future // the Magazine New York University School of Law. – 2002, august. – Vol. 12. – 169 p. – ISSN 0028-7881.

Интернет-ресурсы

Issues of Democracy: Legal Education in the United States // Electronic Journal of the U.S. Department of State. 2002. – Vol. 7 – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://usinfo.state.gov/journals/journals.htm> (дата обращения: 04.04.2015).

2.7.4. Дистанционное образование в США и Великобритании

Понятие дистанционного образования

Первые попытки дать определение термину «дистанционное образование» были предприняты в конце 60-х гг., хотя концепция дистанционного образования существует более 100 лет. Дистанционное образование рассматривалось как официальное обучение, в процессе которого преподаватель и учащийся находятся на расстоянии друг от друга.

В современной педагогической энциклопедии под термином «дистанционное образование» понимается форма обучения на расстоянии, в котором доставка учебного материала и учебное взаимодействие педагога и учащегося обеспечиваются с помощью современных технических средств (телевидение, радио, компьютерная сеть). Иногда под дистанционным образованием подразумевают только разновидность заочного образования, предусматривающую активный обмен информацией между учащимися и преподавателями, а также между самими учащимися и использующую в максимальной степени современные средства новых информационных технологий (аудиовизуальные средства, персональные компьютеры, средства телекоммуникации). Российские исследователи в области дистанционного обра-

зования А. А. Елизаров, Л. И. Ястребов рассматривают дистанционное образование как комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям специалистов и населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от учреждений образования.

В Америке под дистанционным образованием иногда понимают разбрасывание лекций между университетами, что совершенно неправильно. По мнению Б. Холмберга, дистанционное образование должно быть рассмотрено во взаимосвязи с открытым обучением. Так как открытое обучение связано с открытым доступом и отсутствием ограничений, то понятие дистанционное образование больше всего совместимо с понятием *открытое обучение*.

Но открытость не всегда является характерной чертой дистанционного образования, которому присущи черты традиционной формы обучения (вступительные требования, разделение на семестры, каникулы и т.д.).

История возникновения дистанционного образования

Точная дата начала становления дистанционного образования отсутствует. Родоначальником первого дистанционного образовательного курса считается Исаак Питман (Isaac Pitman), который посредством почтовых отправок начал обучать стенографии студентов в Соединенном Королевстве в 1840 г., хотя идея получать высшее образование на расстоянии в Великобритании впервые появилась в 1836 г. Студентам, обучавшимся в аккредитованных учебных заведениях, разрешалось сдавать экзамены, проводимые университетом, посредством почты. Начиная с 1858 г. эти экзамены стали открытыми для кандидатов со всего мира вне зависимости от того, где и каким образом они получали образование. Подобное положение дел привело к возникновению ряда колледжей, предлагавших курсы обучения в соответствии с университетской программой через почту.

Российский исследователь в области дистанционного образования Т. Ю. Прокофьева полагает, что начало использования технологий дистанционного обучения в Великобритании принято относить к 60-м гг. прошлого века, а именно к началу создания Открытого университета. Открытый Университет был основан в эпоху бурного развития науки и техники в надежде, что коммуникационные техноло-

гии смогут обеспечить высокий уровень образования людям, которые не имеют возможности посещать традиционные лекции.

Все началось в 1926 г. Педагог-теоретик, историк Дж. Стобарт написал заметку, в которой пропагандировал университетские радиопрограммы. Затем эта идея вновь всплыла в начале 60-х гг. Сотрудник Института инженеров-электриков Р. Уильямс начал приводить аргументированные доводы в пользу телеуниверситета, который объединял бы трансляцию лекций с посещением традиционных занятий в университете. Осенью 1962 г. Михаэль Янг предложил идею Открытого университета для тех, кто хотел бы окончить университет Лондона экстерном. Затем компания BBC и министерство образования начали обсуждение идеи о создании Эфирного университета. В марте 1963 г. партия лейбористов под руководством лорда Тейлора представила доклад, в котором говорилось, что из высшего образования продолжается отток студентов с низким уровнем доходов. Взамен традиционному образованию для такой группы студентов были предложены альтернативные методы обучения, а именно радио- и телевещание. Гарольд Уилсон и Дженни Ли, лидеры партии лейбористов, выдвинули идею об объединении существующих учебных заведений, использующих теле- и радиовещание для заочного обучения. В 1964 г. после победы лейбористов, Гарольд Уилсон назначил Дженни Ли на пост министра культуры и поручил ей заняться проектом Эфирного университета. Поначалу эта идея не встретила поддержки. Несмотря на множество противников, в июне 1969 г. вышла королевская грамота, дающая университету статус независимого и автономного учебного заведения с правом выдавать дипломы и присваивать ученые степени. Профессор Уолтер Перри назначен первым вице-канцлером Открытого университета.

В Америке первые шаги по организации дистанционного обучения были предприняты в 70-е гг. XIX в. В 1873 г. Анна Элиот Тикнор (Anna Eliot Ticknor) создала систему обучения по почте для женщин под названием «Общество Тикнор» (Ticknor's Society), взяв за основу английскую программу «Общество поддержки домашнего обучения» («Society for the Encouragement of Home Study»). В 1874 г. программу обучения по почте предложил университет штата Иллинойс (Illinois State University). Вильям Рейни Харпер (William Rainey Harper), считающийся в Америке «отцом обучения по почте», в 1892 г. учредил

первое университетское отделение дистанционного обучения в университете Чикаго (University of Chicago), начав экспериментировать с внеклассным преподаванием в Баптистской теологической семинарии. В 1906 г. преподавание по почте было введено в университете штата Висконсин (University of Wisconsin).

Первый вуз, комплексно реализующий программы дистанционного обучения в США, появился в 1984 г. Это Национальный технологический университет (National Technological University, NTU), превратившийся к 1991 г. в консорциум из 40 университетских инженерных школ. В 1989 г. в США была создана система публичного телевидения (Public Broadcasting System), включающая в себя несколько учебных программ, которые передавались по четырем образовательным каналам. Особое место среди них занимает программа обучения взрослых (PBS Adult Learning Service), которая предлагала курсы в различных областях науки, бизнеса, управления. К середине 90-х гг. через систему публичного телевидения в США обучалось более миллиона студентов. Развитие компьютерных сетей передачи данных предоставило новый инструмент для передачи курсов дистанционного образования – Internet. На сегодняшний день Ассоциация дистанционного образования США объединяет в своем составе более пяти тысяч учебных заведений.

Другим прообразом дистанционного образования принято считать «корреспондентское обучение», существующее уже около 150 лет. Впервые эта форма образования приобрела официальный статус на уровне высшей школы в США, где в 1891 г. открыли первое заочное отделение при Чикагском университете. Позже она была распространена и в других американских университетах, а в XX в. получила широкое распространение в СССР, странах Центральной и Восточной Европы. С 1938 г. существует Международный совет по заочному образованию – одна из старейших международных образовательных организаций, которая с 1982 г. известна как Международный совет по дистанционному образованию (ICDL).

В материалах ЮНЕСКО история дистанционного образования рассматривается с точки зрения развития производственных, транспортных и коммуникационных технологий. В частности, можно выделить следующие этапы развития дистанционного образования:

1. Написание учебных материалов от руки. Рукописи использовались на протяжении многих столетий.

2. Появление книгопечатания, что сделало возможным выпуск недорогих учебников. Начиная с середины XIX в. разветвленные железнодорожные системы и быстрые экономичные государственные почтовые службы позволили осуществлять доставку учебных материалов большому количеству географически рассредоточенных учеников. В дополнение к общедоступным учебникам выпускались ограниченные тиражи специальных учебных пособий, которые могли включать списки необходимой литературы и примерные вопросы, отобранные инструкторами.

3. Изобретение радио в 20-е гг. XX столетия привело к появлению радиокурсов, состоящих из серий бесед. Иногда такие курсы дополнялись печатными материалами и аудиторными занятиями. С развитием телевидения в 50-е г. большую популярность получили телевизионные курсы, сочетающиеся с выпуском пособий, аудиторными занятиями и время от времени экзаменационным контролем.

4. В 1969 г. появляется Открытый университет в Великобритании. С этого момента в дистанционном образовании впервые начал применяться комплексный подход к обучению с использованием всего разнообразия средств при доминирующем положении печатных материалов.

5. Появление информационных и коммуникационных технологий, предлагающих двухстороннюю связь в самых различных формах, и их активное использование в дистанционном образовании.

Таким образом, можно сделать вывод, что дистанционное образование в США и Великобритании развивалось параллельно. Возникновению подобной формы образования способствовали социальные, экономические и политические условия, сложившиеся в этих странах в те годы. Существовавшая система образования была такова, что ее традиционные формы не могли удовлетворить потребностей в образовательных услугах. Появилась определенная категория людей, которые очень нуждались в образовательных услугах, но не имели возможности получить их традиционным способом.

Характеристики моделей дистанционного образования

Английский ученый Дезмонд Киган выделяет пять основных характеристик дистанционного образования, в целом не выделяя какую-то конкретную модель.

1. Разделение учителя и учащегося на протяжении всего процесса обучения.

2. Влияние образовательной организации на планирование и подготовку учебных материалов, а также на предоставление услуг помощи студентам. Это, по мнению Д. Кигана, отличает дистанционное образование от частного обучения и самообучающихся программ.

3. Использование технических средств для того, чтобы объединить учителя и ученика, а также поддержать учебный процесс.

4. Наличие двусторонней связи для того, чтобы ученик мог извлечь пользу и стать инициатором диалога.

5. Отсутствие групп на протяжении всего процесса обучения для обеспечения индивидуального подхода в обучении.

Приведенные характеристики являются базовыми для всех существующих моделей в США и Великобритании.

Е. С. Полат выделяет шесть основных моделей дистанционного образования:

- обучение по типу экстерната;
- университетское обучение;
- сотрудничество нескольких учебных заведений;
- автономные образовательные учреждения;
- автономные обучающие системы;
- неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ.

Каждая из перечисленных моделей имеет свои отличительные черты и ориентирована на определенный контингент учащихся. Так, «обучение по типу экстерната» предназначено для студентов, которые по каким-либо причинам не могут посещать стационарные учебные заведения. «Университетское обучение» предполагает использование новых информационных технологий и рассчитано на студентов заочного отделения. «Сотрудничество нескольких учебных заведений» делает дистанционное образование менее дорогостоящим. «Автономные образовательные учреждения» и «автономные обучающие системы» позволяют получить высшее образование, не покидая своей страны и своего дома. «Неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ» предназначено для обучения взрослых людей, которые по каким-либо причинам не смогли закончить школьное образование.

Доказательством того, что эти модели являются базовыми, служат результаты исследований зарубежных моделей. Наибольшее количество образовательных моделей разработано в США. Так, Национальный технологический университет штата Колорадо служит образцом автономного образовательного учреждения. Там готовят студентов по разным инженерным специальностям. В университете разрабатываются различные мультимедийные курсы. Многие образовательные модели названы именами своих разработчиков Х. Таба, М. Мура, Ч. Ведемейра, А. Бэйтса, Б. Холмберга и др.

Модель Х. Таба включает семь ступеней формирования содержания образования:

- диагностика потребностей учащегося в дистанционном образовании;
- формулировка общих и конкретных учебных целей;
- отбор учебного материала;
- организация учебного материала;
- отбор видов учебной деятельности;
- организация учебной деятельности;
- определение объектов методики и средств оценки.

Данная схема основана на деятельностном подходе и демонстрирует свою эффективность при условии, если содержание образования определяется местными органами образования и разрабатывается на уровне учебных заведений.

Модель М. Мура основывается на автономии и удалении обучаемых от преподавателя. В ней выделяются три компонента: учащийся, преподаватель, средства коммуникации. М. Мур считает независимым обучением любую учебную программу, в которой учащийся имеет по крайней мере равное с преподавателем влияние на определение целей и методов обучения, способов оценки, а также занимает автономное положение и отделен от преподавателя во времени и пространстве, а связь осуществляется техническими средствами.

Концепция *независимого обучения* Ч. Ведемейра базируется на двух основаниях: демократическом общественном идеале и либеральной философии образования и заключается в отстаивании возможности самообразования. Независимое обучение в этой модели должно проводиться в темпе, удобном для учащегося, быть индивидуально направленным. Студент независим в выборе любой из не-

скольких программ обучения, обладает свободой постановки целей, которые он стремится достичь в своей деятельности.

Модель *взаимодействия и коммуникации* оппонирует предыдущей теории. В этой модели преподаватель играет важную роль в подборе учебного материала исходя из уровня предшествующей подготовки каждого студента, накопленных им ранее знаний. В рамках этой модели Б. Холмберг разработал процесс управляемого дидактического разговора, в ходе которого преподаватель дает совет, как подойти к изучению проблемы, чему уделить больше внимания, как соединить отдельные фрагменты знаний.

Идея двусторонней коммуникации по переписке была предложена А. Бэйтсом, который разработал серию проектов по взаимодействию в рамках учебного материала с помощью упражнений, вопросов или тестов для самопроверки. Разработка курсов, проверка заданий, проведение экзаменов и оценка знаний, а также консультативная помощь изменяют функцию преподавателя вне зависимости от аудитории, на которую направлена его деятельность.

Американская синхронная (групповая) модель дистанционного образования сложилась в результате инициативы нескольких крупных университетов по использованию телевидения (на первых порах), а потом цифровой видеосвязи для трансляции аудиторных занятий в сети удаленных филиалов. Дистанционное образование трактуется в данной модели как форма очного образования, в которой непосредственный контакт лектора с аудиторией заменен телекоммуникацией.

Образцами автономных образовательных учреждений служат Открытый университет в Лондоне (Великобритания) и Национальный технологический университет штата Колорадо (США). Там разрабатываются различные мультимедийные курсы, кроме этого в их компетенцию входит оценка знаний и аттестация обучаемых.

Примером сотрудничества нескольких учебных заведений считается программа «Содружество в образовании» (Великобритания). Цель программы – дать возможность любому гражданину британских стран содружества получить образование на базе функционирующих в странах содружества колледжей и университетов.

Примером обучения по типу экстерната является Лондонский университет (Великобритания), основной задачей которого с момента образования в 1836 г. определяется помощь в обучении и проведение

экзаменов на получение аттестатов и степеней для учащихся, студентов, не посещавших обычные учебные заведения.

Технология дистанционного обучения

Под технологией дистанционного обучения подразумевают технологически разработанную обучающую систему. Как любая обучающая система, система дистанционного образования имеет свои средства, методы и формы.

Средствами дистанционного обучения выступают печатные материалы, телевизионные передачи, компьютерные телекоммуникации, аудио- и видеоносители, электронные учебники, компьютерное тестирование и контроль знаний, средства мультимедиа.

В зависимости от выбора средств и форм коммуникации можно выделить три вида технологической организации дистанционного обучения.

1. **«Единичная медиа»** предполагает использование какого-либо средства обучения и канала передачи информации. Например, обучение через переписку, учебные радио- или телепередачи. В этой модели доминирующим средством обучения является, как правило, печатный материал. Практически отсутствует двусторонняя коммуникация, что приближает эту модель дистанционного обучения к традиционному заочному обучению.

2. **«Мультимедиа»** предполагает использование учебных пособий на печатной основе, компьютерных программ учебного назначения на различных носителях, аудио- и видеозаписей и т.п. При этом доминирует передача информации в «одну сторону» при ограниченной двусторонней коммуникации. При необходимости используются элементы очного обучения – личные встречи обучающихся и преподавателей, проведение итоговых учебных семинаров или консультаций, очный прием экзаменов и т.п.

3. **«Гипермедиа»** – модель дистанционного обучения третьего поколения, которая предусматривает использование новых информационных технологий при доминирующей роли компьютерных телекоммуникаций. Простейшей формой при этом можно считать использование электронной почты и телеконференций, а также аудиообучение (сочетание телефона и телефакса). При дальнейшем развитии эта модель дистанционного обучения включает использование комплекса

таких средств, как видео, телефакс и телефон (для проведения видеоконференций) и аудиографику при одновременном широком использовании видеодисков, различных гиперсредств, систем знаний и искусственного интеллекта.

По способу познания и достижения цели методы дистанционного обучения классифицируются следующим образом:

- самообучение;
- индивидуальное преподавание;
- предоставление студентам учебного материала преподавателем или экспертом, при котором обучающиеся не играют активную роль в коммуникации;
- активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса.

Форма обучения – это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащегося, осуществляемой в определённом порядке и режиме. Формы обучения могут классифицироваться по разным критериям. Применение компьютерных телекоммуникаций является основополагающим в современном дистанционном обучении. Применение в обучении компьютерных технологий позволяет участникам выделять различные аспекты образовательного процесса. Австралийский ученый Эрнст Хинтс подчеркивает, что гибкие возможности компьютера позволяют нам фокусировать внимание на выбранных аспектах образовательной теории и выполнить намеченные образовательные задачи, которые трудно было бы реализовать другими средствами.

На основе применения компьютерных телекоммуникаций выделяют следующие формы дистанционного обучения:

Чат-занятия – учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, т.е. все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат-кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников.

Веб-занятия – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей всемирной паутины. Для веб-занятий исполь-

зуются специализированные образовательные веб-форумы – форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой.

От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов.

Телеконференция – проводится, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных телеконференций характерно достижение образовательных задач.

Развитие дистанционного образования непосредственным образом связано с экономическим и технологическим развитием мирового сообщества. В настоящее время упор делается на развитие технологий, использующих достижения в создании современных средств коммуникации. Это определяет новые требования к разработке программного обеспечения дистанционного процесса обучения.

Организация педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов в Великобритании на примере Лондонского университета

Университет Лондона – один из старейших вузов Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, был учрежден Королевской Хартией 26 ноября 1836 г. в качестве «экзаменационного органа» других колледжей, институтов и функционировал в этом качестве вплоть до середины XIX в.⁸⁷.

С самого основания университет являлся новатором в системе высшего образования Британии. С 1858 г. дипломы и степени вуза стали доступны для студентов (только мужчин) разных стран мира благодаря развитию внешней системы дистанционного обучения. Кроме этого в учебный план университетского образования введены «новые» для того периода времени предметы. В 1878 г. Лондонский университет первым из британских вузов начал принимать женщин на обучение.

⁸⁷ A brief history [Electronic resource] // University of London. London. URL: Mode of access: <http://www.london.ac.uk/history.html> (дата обращения: 08.03.2013).

К 1895 г. более 10 % выпускников были женщины, к 1900 г. их доля увеличилась до 30 %. Во время двух мировых войн (1914 – 1948) британским военнотружущим вузом созданы условия для продолжения обучения во время военной службы и в лагерях военнопленных. Так, лорд Фредерик Уильям Мюллей получил возможность обучаться в Лондонском университете по программе на степень бакалавра экономики в качестве военнопленного в Германии. Бывший узник вспоминает, что учеба представлялась формой психического побега от суровых обстоятельств жизни в тюрьме. Кроме этого учеба в университете стала отправной точкой в жизни лорда: после Лондонского университета он поступил в университет Оксфорда, стал адвокатом, был избран в парламент и впоследствии занял пост государственного секретаря по вопросам обороны в правительстве страны.

В период 1946 – 1970 гг. в университете реализовывалась программа поддержки системы образования в странах Содружества, по которой более 7000 студентов получили степень Лондонского университета, включая известных государственных деятелей. К примеру, в 1970-е гг. Нельсон Мандела обучался в университете Лондона по программе на степень бакалавра, находясь в тюрьме на острове Роббен, Южная Африка. Таким образом, университет Лондона стал родоначальником обучения на расстоянии в Британии и сделал высшее образование доступным для людей, которые по разным причинам не могли обучаться очно.

На современном этапе Лондонский университет является одним из крупнейших и ведущих высших образовательных учреждений Британии. По данным официального сайта, контингент обучающихся составляет более чем 120 тыс. человек, которые изучают свыше 3700 курсов для получения степени бакалавра, магистра, а также диплома о повышении квалификации. Вузом также предлагается широкий спектр краткосрочных курсов и летних программ. Свыше 50 000 студентов из 180 стран мира проходят обучение дистанционно.

В состав Лондонского университета входят 18 колледжей и 10 исследовательских институтов, таких как Королевский колледж Лондона, Лондонская школа экономики, колледж Квин Мери, Королевская академия музыки, университет Биркбек, Лондонская школа экономики и политических наук, институт исследований рака и др. Колледжи функционируют как самоуправляемые учреждения, устанавли-

вающие свои собственные критерии для поступления и в некоторых случаях имеющие полномочия по присуждению степени. Следует особо подчеркнуть, что студент колледжа имеет доступ к широкому диапазону возможностей, услуг и ресурсов всего университета. В структуре Лондонского университета выделяется отдельное учреждение, занимающееся организацией дистанционного обучения, – Институт международных программ Лондонского университета (дистанционное обучение), который до августа 2010 г. назывался заочным отделением университета Лондона⁸⁸. Институт сотрудничает с 12 колледжами (список представлен на сайте в разделе «Наши колледжи») Лондонского университета, предлагая программы ДО по всему миру. Как и ранее, дистанционное обучение Института международных программ предназначено для тех, кто по финансовым, служебным, семейным или иным причинам не имеет возможности или желания проходить обучение в университетском городке.

Для отечественной практики интересен опыт Института международных программ Лондонского университета по организации педагогического сопровождения уже «на входе», т.е. технологии педагогического сопровождения в процессе работы с абитуриентами. Данные технологии, направленные на вовлечение студента в процесс обучения, реализуются в основном в электронном виде. Например, на сайте института в разделе «До поступления» представлен ряд рекомендаций поступающим:

1) выберите курс, который Вы хотите изучать. В разделе «Наши курсы» представлена подробная информация о каждой программе;

2) изучите процедуру поступления для выбранной программы, так как по программам на получение диплома института в области экономики, общественных наук, юриспруденции, делового администрирования и др. данная процедура сильно различается;

3) проверьте, соответствует ли Ваша квалификация вступительным требованиям выбранной программы. Если требования не соответствуют, то у поступающих есть возможность обратиться к специалистам приемной комиссии (по почте, в режиме реального времени),

⁸⁸Study with us [Electronic resource] // The University of London : international programmes. London, 2012. Mode of access. URL: http://www.londoninternational.ac.uk/study_ep/index.shtml (дата обращения: 08.03.2013).

которые посоветуют, какие экзамены необходимо сдать дополнительно, или предложат другую программу;

4) ознакомьтесь с особенностями организации учебного процесса выбранного курса. По некоторым предлагаемым программам требуется постоянный доступ к Интернету, по другим – регулярное выполнение различных заданий и очная сдача экзаменов, по третьим – обязательное участие в онлайн дискуссиях и т.д. Кроме этого абитуриентам предлагается проверить список организаций-партнеров, которые будут обеспечивать поддержку и помощь по месту жительства на протяжении всего процесса обучения в Институте международных программ Лондонского университета⁸⁹.

В разделе «Как подать заявление о приеме в университет» подробно расписана процедура поступления⁹⁰. Так, первоначально необходимо заполнить заявку на поступление в университет в режиме онлайн. Образцы заявлений, а также практические рекомендации по их заполнению находятся на соответствующих веб-страницах курсов. Например, заявка по программе «Банковское дело» (магистратура) Центра финансовых и управленческих исследований включает 6 разделов⁹¹:

1) персональные данные (дата рождения, национальность, страна постоянного проживания, адрес, контактная информация и т.д.);

2) выбор программы (предлагается выбрать программу, которую абитуриент хотел бы изучать);

3) образование, трудовой стаж (первое образование и/или другие степени, дипломы, повышение квалификации, место работы);

4) источник информации о программе (реклама, друзья, коллеги, сайты Института международных программ, Британского совета, Института восточных и африканских исследований, партнеры в сфере

⁸⁹ Before you apply [Electronic resource] // University of London : International Programmes. London, 2012. Mode of access. URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/applications-admissions/how-apply/you-apply> (дата обращения: 12.04.2013).

⁹⁰ How to apply [Electronic resource] // University of London : International Programmes. London, 2012. Mode of access. URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/applications-admissions/how-apply> (дата обращения: 12.04.2013).

⁹¹ CeFiMS Application Form [Electronic resource] // University of London : International Programmes. London, 2012. Mode of access. URL: <http://www.cefims.ac.uk/forms/appform/appform.shtml> (дата обращения: 07.03.2013).

образования и т.д.). Необходимо отметить, что данный раздел является обязательным для заполнения;

5) резюме в объеме не более 500 слов (обоснование намерения обучаться именно по этой программе, образование и т.д.);

6) соглашение на обработку персональных данных. Далее следует информация (раздел «Предоставление документов») по представлению подтверждающих документов об имени, возрасте, квалификации и т.д.

Скан-копии документов можно загрузить при заполнении заявления в режиме онлайн и/или представить позже в электронном виде (по согласованию со специалистами университета) или отослать при помощи курьерской службы. Следующий шаг в процедуре поступления – это получение ответа на заявку (раздел «Процесс подачи заявления»). После заполнения всех форм абитуриенту сообщают по электронной почте, что его заявление получено, высылается регистрационный номер, дающий возможность взаимодействовать команде приемной комиссии с поступающими более эффективно. После этого специалисты Института международных программ сообщают о решении в отношении каждого заявления. Возможен один из 5 вариантов:

1) ваше заявление одобрено (высылается официальное уведомление, а также инструкции о дальнейших действиях – дополнительная онлайн регистрация, оплата стоимости курса обучения);

2) ваше заявление одобрено предварительно;

3) необходимо представить дополнительную информацию и/или подтверждающие документы;

4) ваши результаты не соответствуют требованиям университета для поступления (заявка будет отправлена в специальную комиссию для принятия окончательного решения);

5) ваши результаты полностью не соответствуют требованиям университета для поступления.

Заключительным этапом в подаче заявления на поступление в вуз является дополнительная онлайн регистрация и оплата выбранного курса.

Помимо поддержки в «электронном виде», представленной на сайте, абитуриенты могут обратиться за помощью к команде приемной комиссии по месту жительства. Так, День открытых дверей Института международных программ проходил 13 июля 2013 г. в Гон-

конге, 15 июня 2013 г. – в Канаде, Торонто, 3 июня 2013 г. – в Швейцарии и т.д. Кроме этого есть возможность обратиться за помощью в консультационную службу для студентов (посредством раздела «Часто задаваемые вопросы» и/или по электронной почте, заполнив регистрационную форму) или информационный центр в Лондоне.

Кроме того, интерес представляет опыт Лондонского университета по реализации студенческой программы «Посредник» (Student Ambassador Programme), согласно которой студент или абитуриент имеет возможность связаться с выпускником Института международных программ и получить совет, информацию «из первых рук». В настоящее время такое посредничество получило развитие в 22 странах мира. Деятельность команд специалистов приемной комиссии, информационного центра, консультационной службы, а также помощь, встроенная в разделы сайта Института международных программ, выступают действенным механизмом оказания поддержки студентам дистанционного обучения «на входе» в университет.

Модель педагогического сопровождения дистанционного обучения института схожа с моделью колледжей очной формы. Стандарт присуждения степени студентам дистанционного обучения такой же, как и для обучающихся очно в одном из колледжей Лондонского университета. Все курсы, предлагаемые Институтом международных программ Лондонского университета, разрабатываются колледжами, входящими в его состав. Например, комплекс базовых дистанционных курсов в области экономики, финансов и общественных наук разрабатывают в Лондонской школе экономики и политических наук. Курс «Психология организации» по направлению магистратура создан институтом Бирбек Лондонского университета. Преподаватели, которые проводят занятия со студентами очной формы обучения, разрабатывают учебные материалы и несут ответственность за оценку, экспертизу качества подготовки студентов по международным программам.

В основе педагогического сопровождения дистанционного обучения в вузе находится организация самостоятельной интерактивной работы студентов со специальными учебными материалами и выполнение ими различных заданий. При этом особое внимание уделяется технологиям «реализации» педагогического сопровождения, которые направлены на создание максимально благоприятных условий и возможностей студентам для самостоятельного приобретения и усвоения

знаний, умений и навыков. Так, важной составляющей выступает учебно-методическое обеспечение процесса обучения, его качество и доступность для каждого студента. Первоначально каждому обучающемуся предоставляется учебный набор, включающий пароль доступа к виртуальной образовательной среде, компоненты мультимедийной поддержки (видеоматериалы, материалы электронных библиотек, электронные учебники и лабораторные работы), график учебного процесса, образцы экзаменационных работ прошлых лет и рекомендации экзаменаторов и др. Изучение практики организации педагогического сопровождения дистанционного обучения показало, что все перечисленные составляющие нацелены на диалог с обучающимися и способствуют организации их эффективной самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Иными словами, педагогическая помощь и поддержка встроены во все компоненты комплекса. Для организации и поддержания педагогического сопровождения дистанционного обучения в университете применяется интерактивная образовательная среда, обладающая широкими информационно-образовательными возможностями.

Благодаря этим ресурсам обеспечивается доступ к электронным учебно-методическим комплексам, дополнительным образовательным материалам, учебно-методической документации (графики учебного процесса, консультаций, учебные планы и программы и т.д.) и возможность работать с мультимедийными материалами, проходить тестирование, а также взаимодействовать с субъектами педагогического сопровождения дистанционного обучения (авторами учебного курса, администрацией вуза, преподавателями, другими студентами). Вместе с тем фундаментом педагогического сопровождения выступают технологии организации оперативного и систематического взаимодействия обучающихся с преподавателем и друг с другом не только в режиме реального времени, но во время тьюториалов, консультаций, летних школ и др. Кроме этого студенту дистанционного обучения предоставляется возможность получить консультацию, обратиться за помощью к преподавателю на протяжении всего образовательного процесса⁹².

⁹² Distance and flexible learning [Electronic resource] // University of London : International Programmes. London, 2012. Mode of access. URL: <http://www.london-international.ac.uk/distance-flexible-learning> (дата обращения: 15.03.2013).

Важную роль в реализации педагогического сопровождения дистанционного обучения играют структурные подразделения Лондонского университета, деятельность которых направлена на оказание всесторонней помощи обучающимся как очного, так и дистанционного обучения. Среди них наиболее выделяются информационный центр, обеспечивающий обратную связь обучающихся с университетом по различным вопросам; служба научной библиотеки, задача которой заключается в предоставлении разнообразных ресурсов и услуг для всех субъектов педагогического сопровождения дистанционного обучения; компьютерный центр, занимающийся развитием и поддержкой обучения в режиме онлайн, а также подготовкой и оказанием помощи в технических вопросах педагогам и др.; межуниверситетский комплекс общежитий обеспечивает комфортные условия для обучения. На сайте комплекса представлена информация о размещении студентов, помещениях для проведения занятий и различных конференций и т.д.; служба по подбору жилья помогает студентам и преподавательскому составу найти жилье в частном секторе, предлагается ряд услуг для тех, кто имеет проблемы с жильем; служба по вопросам карьеры предлагает вакансии на территории Великобритании, в других странах, а также другие источники для поиска работы как для студентов, так и выпускников; союз студентов Лондонского университета, на сайте которого размещены данные о проведении досуга, решении бытовых и учебных вопросов, а также о возможностях дополнительного заработка и др.

Следует отметить, что педагогическое сопровождение дистанционного обучения реализуется не только на базе собственно вуза, но и в образовательных учреждениях многих стран мира, в задачи которых входит обеспечение поддержки студентам Института международных программ. Университет Лондона официально признает эти учреждения, им присваивается статус зарегистрированного центра или филиала по определенной программе. Перечень учреждений, признанных университетом, представлен на его официальном сайте⁹³. Статус филиала присваивается образовательным учреждениям, показывающим высокое качество обучения, поддержки и управления на

⁹³ Directory of Institutions [Electronic resource] // University of London : International Programmes. London, 2012. Mode of access. URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/online-search/institutions/index.jsp> (дата обращения: 11.03.2013).

протяжении долгого периода. В то время как зарегистрированные центры демонстрируют «приемлемые» стандарты, организации педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов Института международных программ Лондонского университета. Например, в России статус филиала имеет Международный колледж экономики и финансов высшей школы экономики. Зарегистрированный центр представлен факультетом продолженного обучения Российской юридической академии.

На «выходе» технологии педагогического сопровождения дистанционного обучения ориентированы на оказание поддержки, помощи выпускникам в начале их профессиональной деятельности. Так, в вузе создана ассоциация выпускников этого образовательного учреждения, члены которой общаются друг с другом, встречаются и поддерживают профессиональные контакты, способствующие карьерному и личностному росту, расширению сферы деятельности⁹⁴. Таким образом, студент дистанционного обучения в университете Лондона, работая самостоятельно, не остается один на один со своими вопросами и проблемами. При помощи качественного учебно-методического обеспечения, мастерства преподавателей, различных специалистов организуется поддержка, помощь обучающемуся на протяжении всего учебного процесса.

Вопросы и задания

1. Раскройте содержание понятия дистанционное образование.
2. Чем, по вашему мнению, объясняется расхождение во взглядах по вопросу о понятии процесса дистанционного обучения?
3. Изучите основные этапы развития дистанционного образования.
4. Что, по вашему мнению, послужило предпосылкой к возникновению новой формы образования в США и Великобритании?
5. Изучите формирование дистанционного образования в США и Великобритании и проведите параллель в его историческом развитии.
6. Какие вузы США и Великобритании стали первыми учебными заведениями, реализовавшими программы дистанционного образования?

⁹⁴ Alumni [Electronic resource] // University of London : International Programmes. London, 2012. Mode of access. URL: <http://www.londoninternational.ac.uk/alumni> (дата обращения: 11.03.2013).

7. Какие характерные черты присущи дистанционному образованию?

8. Изучите основные модели дистанционного образования. Что, по вашему мнению, является доказательством их базовой сущности?

9. Раскройте содержание понятия *технология дистанционного обучения*.

10. Какие средства дистанционного образования применяются на практике?

11. Изучите виды организации дистанционного образования и выделите их отличительные особенности.

12. Какие достоинства и недостатки вы можете определить у современных форм дистанционного обучения?

Библиографический список

1. Елизаров, А. А. Дистанционное образование. Характеристика понятия «информационное общество» / А. А. Елизаров, Л. И. Ястребов. – М. : ИНФО. 2005. – Вып. 4. – С. 92 – 128.

2. Прокофьева, Т. Ю. Интерактивный подход к дистанционному изучению теоретического раздела физической культуры: интерактивное обучение общению / Т. Ю. Прокофьева, В. Д. Паначев // The Emissia Offline Letters. – 2008. – Март.

3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

4. Полат, Е. С. Дистанционное обучение: организационный и педагогический аспекты / Е. С. Полат // ИНФО. – 1996. – № 3. – С. 87 – 91.

5. Keegan, D. The foundations of distance education. London : Routledge, 1990.

6. Verduin, R., Jr., and Clark T. A. Distance Education: The Foundations of Effective Practice. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991.

7. Ernst Hintz. The distance education learner and educational technology. In J. G. Hedberg and J. Steele (eds), Educational Technology for the Clever Country: Selected papers from EdTech'92, 1992.

Интернет-ресурсы

1. The Open University. – URL: <http://www.open.ac.uk> (дата обращения: 05.03.2014).

2. The University of London. A brief history. – URL: <http://www.london.ac.uk/history> (дата обращения: 05.03.2014).

3. Holmberg, B. Distance education – a crisis of identity at the turn of the century. 1999. – URL: www.eden-online.org/papers/rw/holmberg_article_for_web.pdf (дата обращения: 17.03.2014).

4. ИИТО ЮНЕСКО Краткая история развития дистанционного образования. – URL: <http://www.distancelearning.ru> (дата обращения: 17.03.2014).

5. Краткая история развития дистанционного образования. – URL: <http://www.websoft.ru> (дата обращения: 17.03.2014).

6. Маслюк, Ю. А. К вопросу об истории дистанционного образования. – Белгород. – URL: julia1980@mail.ru (дата обращения: 05.03.2014).

7. Дистанционное обучение на базе телекоммуникаций. – URL: <http://scholar.urs.ac.ru/courses/Manual/theme5/item5.html> (дата обращения: 06.04.2014).

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Сравнительная педагогика: предмет, задачи, функции, методы.
2. Этапы развития сравнительной педагогики как науки.
3. Педагоги о роли и значении сравнительной педагогики.
4. Методология и методы сравнительно-педагогического исследования.
5. Вклад отечественных педагогов в развитие сравнительной педагогики.
6. Ведущие тенденции развития образования в XXI в.
7. Характеристика школьных реформ 90-х гг. XX в. в странах Центральной и Восточной Европы.
8. Западноевропейская гимназия: типология, структура, содержание образования.
9. Характеристика лицейского образования (в сопоставительном ключе на материале разных стран).
10. Интернационализация высшего образования (ИВО) на современном этапе развития.
11. Поликультурное образование и проблемы его реализации в разных странах.
12. Мировой опыт гражданского воспитания.
13. Становление и развитие частного школьного сектора в Великобритании и России.

14. Академическая школа: гимназическое образование в Германии и России.
15. Риторическое образование в США.
16. Феномен частного университета.
17. Альтернативные школы в Европе: история и современность.
18. «Школа Дьюи» (1896 – 1904) при Чикагском университете как модель альтернативной школы демократического толка.
19. Вальдорфская школа как феномен мирового порядка.
20. Педагогика Марии Монтессори: вчера и сегодня.
21. Школа Селестена Френе.
22. Характеристика многоуровневой системы подготовки кадров в европейских странах.
23. Трехступенчатая основа подготовки кадров в США.
24. Англо-американская система академических степеней.
25. Система оценки знаний учащихся средней школы.
26. Становление и развитие системы специального образования в США.

ТЕСТ ДЛЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

1. Синонимами термина «сравнительная педагогика» являются:

- а) сравнительное языкознание;
- б) компаративистика;
- в) сравнитология.

2. В какой стране был впервые прочитан курс по сравнительной педагогике?

- а) Германия;
- б) США;
- в) Франция;
- г) Великобритания.

3. В каком университете мира был впервые прочитан курс лекций по сравнительной педагогике?

- а) Берлинский;
- б) Оксфордский;
- в) Колумбийский;
- г) Сорбонна.

4. Какая страна по праву считается родиной сравнительной педагогики?

- а) США;
- б) Германия;
- в) Великобритания;
- г) Франция.

5. Кто является основоположником сравнительной педагогики?

- а) Я. А. Коменский; б) К. Д. Ушинский; в) М. А. Жюльен.

6. В какой стране в школьном образовании есть учебное заведение под названием «грамматическая школа»?

- а) Великобритания; б) Германия; в) Франция.

7. Частная школа какой страны считается эталонной и берется в качестве образца при создании элитарных школ?

- а) США;
- б) Великобритания;
- в) Япония;
- г) Италия.

8. В качестве синонимов термина «частная школа» в научной литературе широко используются понятия:

- а) свободные, альтернативные, независимые школы;
- б) школы свободной поддержки, школы-магниты;
- в) грамматические школы, школы-комплексы.

9. Самая знаменитая частная школа Великобритании:

- а) Винчестер; б) Итон; в) Хэрроу.

10. В какой стране мира существуют университеты «Лиги плюща»?

- а) Великобритания; б) ФРГ; в) США.

11. Старейший университет США

- а) Йельский;
- б) Колумбийский;
- в) Гарвардский;
- г) Принстонский.

12. Какие преимущества предоставляет диплом International Baccalaureate?

- а) обладателю диплома IB присуждается степень бакалавра;
- б) дает возможность поступить в любой вуз в стране и зарубежом;
- в) обладатель диплома зачисляется в магистратуру вне конкурса.

13. Какие исторические события послужили импульсом к развитию поликультурного образования в США на государственном уровне?

- а) закон об отмене рабства;
- б) Вторая мировая война;
- в) массовые протесты борцов за равные гражданские права 60 – 70-х гг. XX в.

14. Назовите страны, в системе образования которых существует научная степень лиценциат?

- а) Финляндия, Швеция, Франция;
- б) США, Великобритания, Канада;
- в) Италия, Греция, Португалия.

15. Как называется система бакалавр-магистр-доктор?

- а) скандинавская;
- б) европейская;
- в) англо-американская.

16. Срок бакалавриата в западных странах:

- а) 3 – 4 года; б) 1 – 2 года; в) 2 – 3 года.

17. Срок обучения в магистратуре в западных вузах:

- а) 3 года; б) 1 – 2 года; в) 4 года.

18. В каком веке в США стали появляться первые специальные школы для особых детей?

- а) XVIII; б) XIX; в) XX.

19. Как зовут американского педагога, который основал «Американский приют для обучения и воспитания глухих» (the American Asylum for the Education and Instruction of the Deaf)?

- а) Доротея Дикс;
- б) Томас Хопкинс Галлаудет;
- в) Хорас Манн.

20. В каком году был принят закон о всеобщем образовании детей с физическими и/или умственными недостатками

- а) 1966; б) 1975; в) 1991.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная в пособии информация позволяет будущим магистрам поразмышлять над ценным историко-культурным материалом, основанном на архивных источниках, содержащихся в библиотеках США и Европы, а также актуальными педагогическими проблемами в современном образовании. Возрождение интереса к сравнительной педагогике в новом тысячелетии дало толчок к появлению ряда интересных работ в этой области как отечественных, так и зарубежных педагогов-компаративистов. Увеличилось количество статей и в периодических журналах в разделе «Сравнительная педагогика». Результаты исследований регулярно публикуются в международных и национальных журналах «Сравнительное образование» («Comparative Education»), «Международный обзор образования» («International Review of Education»), «Средиземноморский журнал исследований образования» («Mediterranean Journal of Educational Studies»), «Международный журнал развития образования» («International Journal of Educational development»), «Сравнительный обзор образования» («Comparative Education Review»), «Текущие вопросы сравнительного образования» («Current Issues in Comparative Education»).

Заинтересованность в сравнительной педагогике инициирована вызовами глобализации, проблемами образования в многонациональном социуме. Выводы и рекомендации педагогов-компаративистов могут быть эффективно использованы для развития образования. Полагаем, что предлагаемая книга также позволит будущим магистрантам повысить свое профессиональное мастерство. В ходе изучения предложенных в пособии тем и активной самостоятельной работы будущие магистры смогут продвинуться вперед в освоении методологии сравнительно-педагогических исследований, постижении сущности основных идей, концепций и теорий в мировой педагогике, лучше представить особенности современного этапа развития образования в мире, а также педагогического процесса в условиях мультикультурализма.

СЛОВАРЬ ПОНЯТИЙ

Ассоциированная степень – Associate degree, нижняя ступень послешкольного образования, степень, присуждаемая по окончании обучения в общественных, технических колледжах США, срок обучения – 2 года.

Бакалавр – первая академическая степень, приобретаемая студентом после завершения программы базового высшего образования (3 – 4 года).

Бакалавриат – первый цикл (ступень) вузовского образования.

Грамматическая школа – гуманитарное учебное заведение академического типа в Великобритании.

Доктор философии – научная (ученая) степень первого уровня (примерно соответствует нашему кандидату наук).

Епископальная школа – тип элитарной частной школы США, созданный по образцу британской «public school».

Западная школа – разновидность частной школы, расположенной на западном побережье США.

Колледж гуманитарных наук – четырехлетнее высшее учебное заведение в США, окончание которого дает право на получение академической степени бакалавра искусств или наук.

Компаративистика – отрасль педагогической науки, занимающаяся сравнением образовательных систем различных стран и геополитических регионов.

Конфессиональная школа – школа частного сектора, где наряду с изучением предметов академического цикла значительное внимание уделяется изучению религии (катехизис, религиозная культура и т.п.).

«Лига плюща» – образное название сообщества, объединяющего престижные частные университеты США.

Лицензиат – первая научная степень в ряде стран Европы (Финляндия, Швеция), промежуточная между магистром и доктором философии.

Магистр – академическая степень, предполагающая законченное высшее образование.

Магистратура – второй цикл (ступень) высшего образования в ряде стран (1 – 2 года).

Медиаобразование – направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации с целью адаптации их к жизни в мире медиакультуры.

Независимая школа – привилегированное среднее учебное заведение частного сектора в США и Великобритании.

Новый университет – тип университета, появившийся в ФРГ и Великобритании в 60 – 70-е годы XX в., ориентированный на потребности местной экономики.

Общественная школа – элитарная частная школа закрытого типа в Великобритании.

Общественный колледж – двухлетнее практико-ориентированное учебное заведение в США, занимающее промежуточное положение между средней и высшей школой.

Особый ребенок – это ребенок, который отличается от среднего или нормального ребенка по умственным характеристикам, сенсорным способностям, коммуникативным способностям, социальному поведению, физическим характеристикам.

Открытый университет – университет заочного обучения, использующий дистанционные технологии.

Поликультурное образование – идея, процесс обучения и воспитания, отвергающий любые формы дискриминации, строящийся на принципах социальной справедливости, в русле кросс-культурного диалога.

Предпринимательский университет – практико-ориентированное, мобильное высшее учебное заведение, конкурентоспособное на рынке образовательных услуг.

Реформа образования – комплекс мер (законодательно-правовых, управленческо-финансовых, кадровых, организационных), направ-

ленных на изменение системы (подсистемы, ступени) образования, ее целей, содержания, структуры, механизмов функционирования в целях совершенствования и повышения качества.

Свободная школа – учебное заведение, свободное от государственного и официального регламентирования в правовом, образовательном и воспитательном отношении (ФРГ, Дания, Нидерланды и др.).

Специальное образование – образовательная помощь для детей с отклонениями в развитии.

Стандарт образования – обязательный минимум требований, предъявляемых к обучаемым, выражающийся в виде определенного объема знаний, умений и навыков, закрепленный в особых нормативных документах.

Сэндвич-курсы – обучение в вузах политехнического профиля, предполагающее сочетание аудиторных занятий с производственной практикой.

Технологический университет – вуз, специализирующийся в области естественных и технических наук.

Тьютор – преподаватель из числа опытных учителей-предметников, осуществляющий руководство самостоятельной работой учащихся (2 – 4 чел.) во внеучебное время и занимающийся их воспитанием.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
---------------	---

Часть 1. РЕФОРМАТОРЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КОНЕЦ XIX – СЕРЕДИНА XX В.)

1.1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ АМЕРИКАНСКОГО ПРОГРЕССИВИЗМА.....	5
1.1.1. Фрэнсис У. Паркер – «отец» американского прогрессивизма.....	5
1.1.2. Джон Дьюи – выдающийся реформатор XX века и «учитель учителей».....	45
1.1.3. Джейн Аддамс: социальный сетлемент. Инновационные подходы к поликультурному образованию.....	87
1.1.4. Вклад Грэнвилла Стэнли Холла и Лэстера Уорда в прогрессивное образование.....	130
1.1.5. Карлтон Уолси Уошберн и его педагогические проекты.....	140
1.1.6. Вклад У. Килпатрика, Э. Паркхерст, К. Пратт, М. Наумбург, У. Вирта, Дж. Ньюлона в развитие педагогика американского прогрессивизма.....	152
1.2. РУДОЛЬФ ШТАЙНЕР И ЕГО ВАЛЬДОРФСКАЯ ШКОЛА КАК АЛЬТЕРНАТИВНАЯ СИСТЕМА.....	162
1.2.1. Философия образования вальдорфской школы.....	162
1.2.2. Программы вальдорфской школы (иностранные языки, история и обществоведение, эстетика и история искусств).....	172
1.2.3. Генезис теоретического осмысления и использования вальдорфской педагогики в российском образовательном пространстве.....	215
1.3. ПЕДАГОГИКА СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ.....	229
1.3.1. Интерпретация педагогических взглядов Селестена Френе.....	229
1.3.2. Образовательная концепция Селестена Френе и её методологическое своеобразие.....	239

1.4. ПЕДАГОГИКА МАРИИ МОНТЕССОРИ	239
1.4.1. Краткая биография Марии Монтессори.....	239
1.4.2. Система Марии Монтессори	244
1.4.3. Базовое содержание педагогики Марии Монтессори	245
1.4.4. Генезис педагогической системы М. Монтессори в отечественной педагогике XX века.....	249

**Часть 2. ШКОЛА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ
(СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА)**

2.1. ЯПОНИЯ.....	271
2.1.1. Становление и развитие государственной системы образования в Японии	271
2.1.2. Современная японская школа: «восхождение к успеху».....	277
2.1.3. Подготовка учителя в Японии	285
2.2. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ	293
2.2.1. Франция	293
2.2.2. Испания.....	305
2.3. СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ АМЕРИКИ	309
2.3.1. Становление и развитие американской системы школьного образования.....	309
2.3.2. Современная система высшего образования в США.....	321
2.3.3. Реализация поликультурного образования в практике американской школы.....	333
2.3.4. Становление и развитие специального образования в США.....	346
2.4. ЛАТИНСКАЯ АМЕРИКА.....	371
2.4.1. Образование в Латинской Америке: история и современность	371
2.4.2. Влияние педагогики Джона Дьюи на образование в странах Латинской Америки.....	383
2.5. ЧАСТНАЯ ШКОЛА КАК МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФЕНОМЕН.....	405
2.5.1. Классификация частных школ.....	405

2.5.2. Становление и развитие частного школьного сектора в Великобритании и России.....	407
2.6. АКАДЕМИЧЕСКАЯ ШКОЛА: ГИМНАЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ.....	416
2.7. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ	430
2.7.1. Многоуровневая система подготовки в контексте Болонского процесса: опыт и перспективы.....	430
2.7.2. Традиции риторического образования в США	442
2.7.3. Особенности подготовки юристов в правовых вузах США: педагогический аспект.....	451
2.7.4. Дистанционное образование в США и Великобритании.....	458
ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ	478
ТЕСТ ДЛЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ.....	479
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	482
СЛОВАРЬ ПОНЯТИЙ	483

Учебное издание

РОГАЧЕВА Елена Юрьевна
 ГУЛЯГИНА Елена Александровна
 КАРЯКИНА Полина Константиновна
 и др.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Учебное пособие

Редактор А. П. Володина
 Технический редактор Н. В. Тупицына
 Корректор В. С. Тверовский
 Компьютерная верстка Е. А. Кузьминой

Подписано в печать 22.09.15.

Формат 60×85/16. Усл. печ. л. 31,75. Тираж 55 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
 имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
 600000, Владимир, ул. Горького, 87.