

ГЕРМАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЛИДЕР ЕВРОПЫ XIX - XX ВВ.: НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ ДЛЯ БЕЛОРУССКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Н.Н. Шацкая

г. Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

После 1-й мировой войны о школе Германии высказался премьер-министр Великобритании (1919-1922) Ллойд Джордж: «Наиболее чудовищным институтом, с которым мы столкнулись в Германии, были не арсеналы Круппа и не верфи, на которых немцы строили свои подводные лодки, - это была школа Германии. Именно она оказалась нашим наиболее грозным конкурентом в промышленности, бизнесе и самым опасным противником на поле боя. То, что образование человека - это подготовка рабочего, лучшего рабочего, воина, более устрашающего воина, и гражданина, более лояльного гражданина, только наполовину понимали до войны» [1].

Это мнение видного европейского политика подтверждает интерес исследователей к проблеме немецкой школы, ее роли в становлении нации и национального сознания, ее значимости для процесса генезиса индустриального общества.

Связь образовательной системы с общими закономерностями развития Германии во многих случаях опосредована, но она ярко проявляется на всех этапах исторического развития страны. В частности, этапы качественных изменений в государственно-правовом устройстве, в социальной структуре, идеологии, философии, общественном движении, в поведенческих стереотипах и морально-этических нормах в большой степени связаны с периодами школьной политики, с витальными циклами образовательной системы. Покажем это на примере образовательной истории XIX века:

1) распространение просветительской идеологии в Европе, Французская революция 1789 - и принятие в Пруссии «Общего положения о школах» 1794, деятельность школ-филантропинов, обращение немецкой классической литературы и философии к проблемам воспитания и образования человеческого духа;

2) наполеоновская оккупация 1803-1815 гг, национально-освободительное движение, создание Германского союза 1815 г - и начало образовательной реформы по созданию массовой государственной школы;

3) образование Таможенного союза 1834 г, экономический кризис 1847г, буржуазно-либеральная оппозиция и революция 1848 г - и ликвидация массовой неграмотности населения, формирование двухступенчатой образовательной системы из 3-х типов школ для всех социальных слоев, признание светскости и веротерпимости школы;

4) войны 60-70 гг, деятельность партий консервативной и либеральной ориентации, христианско-демократические объединения, коммунистических организаций, объединение Германии 1871 г, культуркампф 1870-1875гг - и уравнивание в правах социального статуса школ, законодательное оформление образовательной системы, ее распространение на другие регионы, массовая подготовка учителей, государственный надзор;

5) антагонистическое противостояние основных классов индустриального общества, экономические кризисы 1873г, 1882г, 1903г, закон о союзах и собраниях 1907г, распространение колониальной экспансии и подготовка к переделу мира - и кризис массовой школы, возникновение реформаторской педагогики.

До Французской революции педагогическая теория и школьное дело европейских стран было по сути сходным, но уже в XIX веке темпы образования и результаты школьной политики в европейских государствах отличались друг от друга.

Педагогическим лидером XIX и начала XX века стала Германия. Пруссия, возглавившая процесс объединения немецких земель, была эпицентром школьных реформ и развития педагогической мысли уже с конца XVIII века, а в XIX веке ее влияние распространилось на школьную политику многих европейских государств.

Немецкая образовательно-воспитательная система в целом и школа, в частности, стала в XIX - начале XX века важным фактором национального развития, залогом национального патриотизма, гарантом общественной стабильности и военно-экономической мощи страны.

Это стало возможным, на наш взгляд, в результате эффективного сочетания традиционных и модернизационных функций образовательной системы.

Во-первых, образовательная система Германии способствовала классовой стратификации развивающегося индустриального общества, т.к. каждый уровень образования и тип школы воспроизводил интеллектуальный стандарт, социальные потребности и мотивы, морально-этические нормы по аналогу экономической иерархии (буржуа, рабочий, юнкер, чиновник, крестьянин и т.д.).

Во-вторых, социальные группы немецкого общества в границах образовательного пространства были обособлены в соответствии с возрастными, половыми, психологическими, профессиональными, имущественными факторами, что обеспечивало плавность вхождения в социальную структуру общества.

В-третьих, обучение и воспитание для социализации личности использует механизм идентификации (отождествления) индивида с другим человеком, группой, образцом, идеалом. Психологический механизм ассоциации «Я» с определенными социальными ценностями, стереотипами, образцами поведения и мышления формирует для личности социальные и этические координаты поведения. Немецкая школа учила не противопоставлять себя «арутим», а уверждаться среди них и наравне с ними, т.е. обеспечивала позитивное восприятие окружающего социального пространства.

Этот механизм немецкая школа использовала эффективно, именно о таком результате немецкого воспитания говорил Л. Джордж: «... о подготовке «лучшего рабочего, устрашающего воина, дюжного гражданина».

Перечислим основные лидерствующие позиции Германии (показатели статистики и динамики в европейской и мировой истории развития школы и педагогики XIX - начала XX века) и кратко их охарактеризуем:

- 1) введение всеобщего обязательного бесплатного начального образования;
- 2) высокий темп создания массовой государственной школы;
- 3) преодоление неграмотности населения;
- 4) организация и подготовка учительства как специфического вида деятельности;
- 5) создание двухступенчатой (начальной и средней) системы образования: народные школы, гимназии и реальные училища;
- 6) появление женских средних общеобразовательных заведений;
- 7) законодательно-правовое оформление образовательно-воспитательной системы;
- 8) передовой педагогический опыт школ-филиантропинов;
- 9) небывалый подъем духовной жизни, создание педагогических теорий и систем, оформившихся в классическую педагогику XIX века;
- 10) развитие высшей школы, соединение обучения и научных исследований.

В 1794 г. в Пруссии было принято «Общее положение о школах», по которому все учебные заведения объявлялись государственными, а начальное образование — бесплатным. Оккупация немецких земель французскими войсками, разгром прусской армии в 1806 г., мирный договор 1807 г. в Тильзите и превращение Пруссии во второстепенную державу не остановили процесс развития школьно-образовательной системы. Лозунг прусского короля Фридриха-Вильгельма III: «государство должно заменить силой духа то, что оно потеряло в физической силе» — был подкреплен финансовыми средствами, отпускаемыми на школы. Идеологом образовательной реформы стал В. Гумбольдт, теоретик национального воспитания, основатель Берлинского университета (1809).

Система начальных школ сложилась к 1816 году, ее посещали к 1864 г. — 93% детей. Тем самым создание массовой народной школы в Германии приобрело наиболее быстрые темпы в Европе. Рост грамотности становится общей тенденцией, в Германии к началу 70-х годов более 90% мужчин были грамотны (в Англии — более 75%, Франции — 76%, Голландии — 80%) [2].

Элементарное образование в школах было частью «общего образования человека самого по себе, а не его непосредственной подготовкой к отдельным видам профессий». В середине XIX века начальное образование в Пруссии (1852) дополнилось высшими начальными школами, в которых преподавалось право, делопроизводство, бухгалтерия.

Потребности экономические, либерально-демократические настроения в немецком обществе заставляли государственную власть принимать энергичные меры для развития образования. Стремление немцев превратиться в единую нацию, интерес

к историческому прошлому, культуре, языку, желание изучать их на повышенном уровне вызвал к жизни проект двухступенчатого (начального и среднего) образования.

О типах и задачах школ подробно писал Ф. Шлейермахер (1768-1834), представив в работе «О воспитании» следующие ее ступени: 1) народная школа — дает практическое, полезное начальное образование для детей из низов; 2) городская школа — историческое, филологическое и естественнонаучное образование для средних слоев; 3) гимназия — образование на греко-латинской основе для избранных.

Двухступенчатая система образования впервые была опробована в Пруссии в 1816 году, когда был утвержден план первой гимназии неоклассического образования (древние языки и литература, немецкий язык и литература, физика, химия, рисование и т.д.). К середине XIX века в Пруссии учреждено 120 гимназий.

Конкуренцию гимназиям составили реальные училища, которые давали «современное образование» (религия, немецкий язык, математика, физика, география, история, французский язык, рисование, пение, гимнастика). Постепенно училища стали вытеснять гимназии, но в 1859 году по реформе Бетмана-Гольбена был достигнут компромисс, по которому в Пруссии устанавливались 3 типа средних учебных заведений: неоклассическая гимназия, реальное училище, школа смешанного вида. С 1874 г. свидетельство об окончании реального училища приравнивалось к гимназическому диплому, а с 1900 г. все типы школ были уравнены в правах. Сеть средних учебных заведений в Германии в 1872 г. состояла из 1041 школы со 177,3 тыс. учащихся [3].

Германия уже с 70-х годов имела образцы лучшего педагогического опыта и образовательной теории: деятельность школ-филантропинов (школ человеколюбия).

Педагоги-фиантрописты (И.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман, И.Г. Кампе, Э. Трапп) под влиянием просветительской идеологии выдвинули задачу воспитания гармонического человека, подготовленного к «общественно полезной, патриотической и счастливой жизни». Идеи филантропистов — знание и учет детской психологии, соединение умственного воспитания и физического труда, активные методы обучения, самостоятельная умственная деятельность учащихся, высокие требования к личности учителя — обогатили мировую педагогическую теорию.

Образовательное мировоззрение как сложная, детерминированная и открытая система пополнилась в середине XIX века достижениями немецкой классической литературы (этические нормы, формы духовной активности, поведенческие стереотипы) и философии (критерии, механизмы социализации и самоидентификации).

Писатели Г.Э. Лессинг, Ф. Шиллер, И.В. Гете, филологи и публицисты И.Г. Герард, В. Гумбольдт, Я. и В. Гримм выступали за свободу личности, за гуманизм и веротерпимость, воспевали любовь, дружбу, человеческое достоинство.

Немецкая литература сфокусировала внимание общества на основных проблемах в воспитании человека и сформулировала воспитательный идеал: развитие способностей личности, возможность ее морального совершенствования, необходимость приобщения к общечеловеческой культуре через изучение древних языков и национального языка и культуры, воспитание гражданских обязанностей и любви к отечеству.

Немецкая классическая философия (И.Г. Фихте, И. Кант, И.В.Ф. Гегель, Ф. Шлейермахер) рассматривала воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности, раскрыла механизм воспитания как активность самого человека, его самостоятельный рост, творческое самотворение.

И.Г. Фихте (1762-1814) предложил план спасения немецкой нации с помощью воспитания. Его «Речи к немецкой нации» содержат призыв к развитию национальной культуры и единству свободной нации. И. Кант (1724-1804) создавал теорию воспитания как «педагогика усилий» самого человека. Главное в воспитании — нравственность. Каждое лицо обладает совершенным достоинством, абсолютной ценностью. Человек в своем поведении должен руководствоваться введением нравственного закона, Кант называл его «категорическим императивом».

И.В. Гегель (1770-1831) с 1808 года по 1816 годы являлся ректором Гюльбергской гимназии. Его идеи по содержанию образования и воспитания человека вошли в систему национального воспитания и были восприняты европейской педагогической наукой. Человек, по Гегелю, «сын своего времени и своего народа». Но не

пассивное существование индивида, а активный диалог с миром культуры – это и есть образование. Воспитание – это духовная деятельность, «трудовая, раздражающая борьба с самим собой», в результате которой человек приобщается к духовным ценностям.

Формирующееся образовательное пространство нуждалось в теоретическом обосновании, которое создал И.Ф. Герbart (1776-1841) – философ, психолог, математик. Задачей воспитания является нравственность, для ее достижения необходимыми элементами в системе становятся управление – поддержание порядка, диалектика – развивающий всесторонний интерес, и нравственное воспитание, которое направляет волю ребенка. Герbart разработал теорию ступеней обучения, тем самым соотнес обучение с законами психической деятельности ребенка. Благодаря Герbartу европейский учитель стал получать указания по ведению урока, отбирать содержание с точки зрения нравственности и заниматься самовоспитанием. Всеобщность начальной школы определила важность подготовки детей к школьному обучению. Ф. Фребель (1782-1852) стал основателем теории дошкольного воспитания и первого детского сада (1840), педагогом-воспитателем («Фребелевские девушки»).

Развитие образовательно-воспитательной системы Германии в XIX-XX веках происходило в сложных условиях борьбы консерватистских течений, с одной стороны, и либеральных и социалистических движений, с другой.

Традиционализм – основа консерватизма, как специфическая сторона общественного сознания, связан с естественным стремлением человека стабилизировать, сохранить, укрепить существующий порядок и привычную среду обитания, он содержал протест против морального релятивизма и индивидуалистических ценностей, отражающих духовную ориентацию индустриального общества. Либерализм и социализм отстаивали права человека самостоятельно избирать ориентиры жизнедеятельности, требовали создания нового общественного порядка, свободы от диктата общества и навязанных извне ценностей.

Свою лепту в образовательную идеологию немецкого общества внес и марксизм, в котором освобождение человека, в том числе и от старой школы, норм образования и воспитания, рассматривалось как основной ориентир общественного прогресса.

Изучая образовательно-воспитательную систему Германии XIX – начала XX века как развивающийся социальный организм, мы можем проследить определенные жизненные циклы (витальные циклы) – этапы, связанные с универсальной внутренней формой и динамикой рождения, развития, зрелости, старости и гибели (О. Шпенглер).

I. Рождение – конец XVIII – 20-е годы XIX века – этап характеризуется появлением элементов образовательного мировоззрения, рожденных в разных областях человеческого знания и деятельности (право, литература, философия, труд человека);

II. Развитие – 30 – 70-е годы XIX века – этап складывания того образовательного порядка, который был адекватен структуре общественных институтов Германии, и в котором формировалась модель социального поведения человека. Система могла уже себя воспроизводить (через закон, государственное регулирование, подготовку кадров).

III. Рассвет – Кризис – 70-90-е годы XIX века – на этом этапе окончательно сложились все составляющие системы, произошла их качественная завершенность (в виде педагогических концепций, систем, типов школ и образовательных учреждений, норм законодательства, устоявшегося общественного мнения).

Осуществилась полная реализация базовых принципов образовательной парадигмы индустриального общества: обязательность и всеобщность образования социальных групп и слоев; индивидуализм как приоритет прав личности, ее свобода и независимость; идея личного успеха, активности и труда; уважение к науке и вера в технический прогресс и неисчерпаемые возможности человека и т.д.

Рассвет сопровождался унификацией образовательного пространства (единые нормы, программы, планы, формы организации, методы деятельности) и активной деятельностью по распространению базовых элементов на окружающее периферийное пространство. Но это распространение уже означало переход системы от динамичного, созидательного характера развития к статичному, охраняемому, что составило основу образовательного кризиса как качественного изменения динамики, движущих сил, основных форм образовательно-воспитательного процесса.

IV. Угасание – конец XIX – начало XX века – образовательная система вступила в стадию кризисного развития, духовного разлома. Нарастали противоречия между системными элементами, социальными группами, дестабилизировался

социальный порядок вплоть до эскалации гражданских конфликтов и частичного разрушения целостности образовательной системы (1-я мировая война).

Появились альтернативные модели общественного образования (реформаторская педагогика, политика, идеология), противоречие между старыми и новыми формами снималось постепенной ликвидацией предшествующей системы и развитием в том же цивилизационном очаге новой системы, что объективно вернуло образовательную систему Германии на стадию Развития.

Новый жизненный цикл XX века - Расцвет-Кризис исторически можно соотносить с существованием Веймарской республики (1919-1939). Сохранилась традиционная образовательная парадигма, выраженная в практике социальной педагогики (В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер), религиозного воспитания (Ф.В. Ферстер) и мистико-антропологической концепции (Р. Штайнер). Складывание образовательной системы осложнялось идеологизированными подходами к воспитанию представителей марксизма и национал-социализма.

Реформаторское направление как модернизационная педагогика, предложила новую модель социального поведения человека и новые условия его формирования

- изучение врожденных способностей личности, детской физиологии и сенсорики (В.А. Лай, Э. Мейман, В. Штерн);
- опора на творческие созидательные силы личности, ее личный опыт переживания и делания (Э. Вебер, Г. Гаудиг, Г. Шаррельман);
- нравственное и умственное воспитание в совместной деятельности коллектива детей (Г. Кершенштейнер) и др.

Цикл Угасание начал проявляться в 40-50-е годы XX века, поражение нацистской Германии во 2-й мировой войне было итогом духовного разлома.

Новый этап Развития связан с созданием в 1969 г. федерального министерства образования (оно приняло на себя консультационно-информационные функции), и оформлением специальной комиссии из представителей федераций и земель (1970). Гамбургское соглашение от 14 декабря 1971 г. «Межземельное соглашение по унификации системы школьного образования» определяет общие и сопоставимые структуры общеобразовательной системы: ступени школы, длительность обучения, формы организации, признание результатов экзаменов и дипломов. Постоянная конференция министров образования и культуры земель ФРГ и конференция ректоров учебных заведений Германии взаимодействуют с министерствами образования 16-ти земель страны.

Реформы 70-80-х годов XX века закрепили общемировые требования и национальное своеобразие школьной системы Германии: наличие 4-х типов школ (основная, реальная, гимназия и объединенная), возможность учиться в общеобразовательной или профильной гимназии, отказ от оценок в начальных классах, изменение перехода на I ступень среднего образования через этап ориентации, создание условий для перехода ко 2-й ступени образования (открытие 10 класса основной школы), диверсификация содержания образования, попытка интеграции общего и профессионального образования.

Для реформируемой социокультурной среды Беларуси историческое сопоставление с развитием образовательной системы Германии в XIX – XX веках делает насущными, на наш взгляд, следующие выводы:

1. Образовательная система – развивающийся организм, объективно переживающий жизненные циклы Зарождения – Развития – Расцвета – Кризиса – Угасания, поэтому реформы образования должны происходить permanently.
2. Связь сложной, открытой и детерминированной образовательно-воспитательной системы с социально-экономическим, политическим, культурным развитием конкретного государства и общества опосредована, не существует прямой зависимости между производственным, научно-техническим уровнем и циклом развития образовательной сферы.
3. Существуют определенные показатели статичности и динамики развития образовательной сферы, они требуют регулярного объективного исследования.
4. Постоянным условием существования образовательной сферы является борьба традиционалистских и модернизационных тенденций.
5. Существующий «мировой образец, стандарт» образовательной системы не должен уничтожить ее национальное своеобразие.

Своеобразием образовательно-воспитательной системы как духовного и социального феномена является эффект «присутствия»: ее прошлая история не уходит «в никуда», она продолжает жить в новой эпохе в виде достижений культуры, формах сознания людей, в виде осуществленного выбора, в морально-этических нормах и правилах практического поведения. И с этой позиции история Германии XIX – XX веков актуальна для научного исследования.

1. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917-1939). М., 1982. С.5.
2. Новая история стран Европы и Америки / под ред. А. В. Адо. М., 1985. С. 429.
3. Джурицкий А. Н. История педагогики М., 1999. С. 261.

БЕЛАРУСКА - ЁСХОДНЕНЯМЕЦКІЯ НАВУКОВЫЯ СУВ'ЯЗІ (1965-1990 гг)

Лебедзь М.І.

г. Мінск, Інстытут гісторыі НАН Беларусі

Перш чым звярнуцца да беларуска-ёсходненямецкіх навуковых сув'язяў гэтага часу, хацелася б звярнуць увагу на тое, што пранікненне беларускай навукі ў ГДР адбывалася ў якасці аднаго з элементаў савецкай навукі.

З 1965 года па 1990 год складалі характэрныя для таго перыяду формы беларуска-ёсходненямецкіх навуковых сув'язяў. На працягу гэтага часу паступова павялічваліся навуковы абмен. Быў арганізаваны штогадовы абмен студэнцкімі групамі паміж факультэтамі нямецкай мовы Мінскага педагагічнага інстытута замежных моў і інстытутам перакладчыкаў з горада Лейпцыга. Паадтрымліваліся сувязі паміж Мінскім інстытутам народнай гаспадаркі і ўніверсітэтам імя К.Маркса з горада Лейпцыга. Навуковыя сувязі студэнтаў вышэйшых навучальных устаноў з БССР і ГДР займаліся шляхам абмену групамі студэнтаў для праходжання практык, правядзення сумесных вечароў, канферэнцый і іншых мерапрыемстваў.

Апроч практыкі, студэнты накіроўваліся і на вучобу. Некалькі прадстаўнікоў хімічнага і фізічнага факультэтаў БДУ праходзілі курс навучання па трохгадовай праграме, а 2 студэнты Беларускага педагагічнага інстытута навучаліся па пяцігадовай праграме[1].

У 1968 г. абмен студэнтамі праводзіўся паміж наступнымі навучальнымі ўстановамі: БДУ (БССР) і Ленскім ўніверсітэтам імя Ф. Шылера (ГДР), БДУ і Гальскім ўніверсітэтам імя М. Лютэра (ГДР), Белсельгаскадэмій (БССР) і Універсітэтам імя Карла Маркса (Лейпцыг, ГДР), Мінскім педінстытутам замежных моў (БССР) і Універсітэтам імя Карла Маркса, Мінскім педінстытутам імя М.Горькага і педінстытутам горада Кетэн[2]. «Група студэнтаў-хімікаў БДУ у Ленскім ўніверсітэце меў магчымасць знаёмства з навуковай працай інстытутаў неарганічнай, арганічнай і фізічнай хіміі і хіміі шкла. Студэнты засвоілі метадыку рэнтгенаструктурнага аналізу монакрысталаў і выкарыстання ЭВМ для разлікаў рэнтгенаграм.

Аднак слаба выкарыстоўвалася форма абмену, якая давала магчымасць вывучаць арганізацыю навукі, метадыкі выкладання, навучальнага працэсу, навуковых даследаванняў у краінах садагату, адной з якіх з'яўлялася ГДР[3].

У кастрычніку 1967 г. паміж Беларускім дзяржаўным ўніверсітэтам імя У. Леніна і Універсітэтам імя Ф. Шылера ў Іене была падпісана дамова пра навуковыя кантакты, культурнае і сярэдняе супрацоўніцтва. Сярод формаў супрацоўніцтва былі ўзаемаабмен навукоўцамі, аспірантамі і студэнтамі для чытання лекцый і правядзення навуковай працы, для падырыхтоўкі дысертацый і навучання, для азнаёмляльна-вытворчай практыкі[4]. У 1971-1972 гг. быў выдадзены на нямецкай і расійскай мовах зборнік артыкулаў пад назвай «Супраць буржуазнай і рэфармісцкай ізаляцыі»; падырыхтаваны вучонымі БДУ і Ленскага ўніверсітэта пад рэдакцыяй прафесара У. Сікорскага і Д. Фрыке. У гэтым выданні выразна адлюстроўваецца прапагандысцкі накірунак ва ўсіх 11 артыкулах. Пераважная большасць з іх – 8 – прысвечана крытыцы, пераважна несправядливай, заходненямецкіх ізалятаў, палітолагаў і філосафаў. Сярод аўтараў – М. Вайсбэкер, Х. Братэр, Г. Унбэгау, В. Фрыч, А. Міхайлаў, М. Елісееў і іншыя вучоныя.

У 1979 г. у Ленскім ўніверсітэце адбыўся каляквіум, прысвечаны 30-й гадавіне ўтварэння ГДР і 12-гадоваму падпісанню дамовы, у якую прынялі ўдзел беларускія вучоныя з Мінска і нямецкія вучоныя з Берліна, Лейпцыга, Іены, Гале, Патсдама і Эрфурта. Доклады каляквіума не адлюстроўвалі рэальнага стану рэчэй, бо ў большасці выпадкаў