

Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Утверждено на заседании кафедры педагогики

Протокол № от 2008 года.

Зав. кафедрой – профессор Беляева В.А.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Программа дисциплины и учебно-методические рекомендации

Курс 3, семестр V

Всего часов (включая самостоятельную работу) – 36

Составитель – кандидат
педагогических наук, доцент кафедры
педагогики Щетинина Н.П.

Рязань, 2009

Печатается по решению учебно-методического совета РГУ им. С.А. Есенина

История педагогики и образования: Программа и учебно-методические рекомендации./Сост. Щетинина Н. П. - Рязань, 2009-с.

Программа и учебно-методические рекомендации составлены в соответствии с ГОС ВПО и требованиями по подготовке специалистов в вузе; адресована студентам очного и заочного отделений всех педагогических специальностей.

Ключевые слова: *педагогика, образование, методология образования, мировой историко - педагогический процесс, образовательное пространство, педагогическая культура, педагогическая антропология, ценности личности, воспитательный идеал, философско-педагогическая мысль, педагогическая система, тенденции развития мирового образовательного процесса, компетенции, инновационные процессы в образовании, проектно-исследовательская деятельность.*

Ответственный редактор -

Рецензент – Т.В. Ганина, канд. пед. наук, доцент

Издательство Рязанского государственного
университета им. С. А. Есенина, 2009

Программа предназначена для следующих специальностей: 050102.65 - Биология, 050103.65 - География, 050201.65 - Математика, 050202.65 - Информатика, 050203.65 - Физика, 050301.65 - Русский язык и литература, 050303.65 - Иностранный язык, 050401.65 - История, 050403.65 - Культурология, 050502.65 - Технология и предпринимательство, 050720.65 - Физическая культура.

Выписка из ГОС ВПО по дисциплине «Педагогика» ОПД. Ф. 02, раздел «История педагогики и образования». История педагогики и образования как область научного знания. Развитие воспитания, образования и педагогической мысли в истории мировой культуры. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

«История педагогики и образования» – дисциплина, входящая в блок общепедагогических дисциплин, предусмотренная для изучения на всех педагогических специальностях очного и заочного обучения.

Принцип построения курса, отбора и структурирования материала - проблемный. **Проблема** – генезис воспитательного идеала в теории педагогики и практика его воплощения в мировом образовательном процессе.

Выбор проблемы обусловлен тем, что любой социальный институт конструирует такую образовательную систему, которая ориентирована на заданный обществом и обусловленный совокупностью разнообразных взаимозависимых факторов (политических, экономических, культурно-исторических, философско-педагогических, географических и др.) определенный тип личности, воплощенный в понятии «идеал». Выступая системообразующим, это понятие определяет содержательное наполнение других компонентов педагогического процесса.

Цель дисциплины: рассмотреть зарождение и эволюцию воспитательного идеала в теории педагогики и практику его воплощения в мировом образовательном процессе.

Задачи дисциплины.

- формировать у студентов представления о зарождении и эволюции идеала человека, об обогащении его содержательной составляющей в педагогических теориях зарубежных и отечественных мыслителей;
- рассмотреть педагогические условия и средства воплощения воспитательного идеала в практике зарубежных и отечественных образовательных систем;
- вырабатывать у будущих учителей умения самостоятельного приобретения и углубления знаний из различных историко - педагогических источников; логического обоснования и аргументации суждений;
- формировать у студентов аналитико-прогностические умения, способность выделять ценностные, конструктивные ориентиры в педагогическом наследии прошлого и проецировать их в образовательную плоскость настоящего и будущего;

- формировать методологическую культуру студентов;
- развивать у обучаемых творческие способности и готовность включаться в инновационные процессы в образовании;
- формировать умения в организации проектно-исследовательской деятельности на основе интеграции историко - педагогического знания;
- воспитывать студентов на ценностях отечественной педагогической культуры как средства формирования личности.

Для изучения дисциплины необходимы знания дисциплин: отечественной истории, философии, культурологи, психологии, педагогики.

Содержание дисциплины включает рассмотрение зарождения и эволюции воспитательного идеала в истории мировой педагогической культуры на основе полипарадигмального подхода.

Структура дисциплины. Курс состоит из двух модулей.

Модуль 1. Зарождение и развитие представлений об идеале человеческой личности и ее воспитании в истории зарубежной педагогической культуры.

Модуль 2. Развитие представлений о человеке и его формировании в российской педагогической культуре X - начала XXI века.

В результате изучения этой дисциплины студент должен:

ЗНАТЬ:

- исторические условия возникновения и развития воспитания, школы как социального института культуры;
- основные этапы развития педагогики и образования;
- генезис воспитательного идеала в зарубежных и отечественных педагогических учениях и его воплощение в практике образовательных систем.

УМЕТЬ:

- работать с историко - педагогическими источниками, в том числе оригинальными;
- выделять гуманистические, аксиологические ориентиры в педагогическом наследии прошлого и намечать векторы их проектирования в плоскость современного образования;
- включаться в инновационные процессы в образовании, в проектно - исследовательскую деятельность.

ВЛАДЕТЬ методикой организации самостоятельной познавательно - творческой деятельности учебного и исследовательского характера в процессе освоения мирового историко-педагогического наследия.

Технологическая карта учебной дисциплины «История педагогики и образования»

Всего часов- 18,

в том числе аудиторных-18(лекций-10, семинарских-8),

Самостоятельная работа-18.

№ п/п	Название модулей	Вид контроля, содержание	Возможное количество баллов	Контрольные сроки	Максимальное количество баллов по модулю
М 1	Зарождение и развитие представлений об идеале человеческой личности и её воспитании в истории зарубежной педагогической культуры	<p style="text-align: center;">Текущий</p> <p>Лекции:</p> <ul style="list-style-type: none"> • посещаемость • участие в полилоге (обсуждение проблем, ответы на вопросы, самостоятельная постановка вопросов) <p>Семинарские занятия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • посещаемость • развёрнутый ответ на вопрос • постановка уточняющих вопросов • анализ ответа • дополнение к основному ответу • конспект с материалом первоисточников и дополнительной литературы • выполнение индивидуального творческого задания (ИТЗ) 	<p>0-1</p> <p>0-2</p> <p>0-1</p> <p>0-5</p> <p>0-2</p> <p>0-4</p> <p>0-4</p> <p>0-4</p> <p>0-7</p>	IX неделя семестра	30
М 2	Развитие представлений о человеке и его формировании в российской педагогической культуре X-начала XXI века	<p style="text-align: center;">Текущий</p> <p>Лекции:</p> <ul style="list-style-type: none"> • посещаемость • участие в полилоге (обсуждение проблем, ответы на вопросы, самостоятельная постановка вопросов) <p>Семинарские занятия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • посещаемость • развёрнутый ответ на вопрос 	<p>0-1</p> <p>0-3</p> <p>0-1</p> <p>0-8</p>	XII неделя семестра	50

		<ul style="list-style-type: none"> • постановка уточняющих вопросов • анализ ответа • дополнение к основному ответу • конспект с материалом первоисточников и дополнительной литературы • выполнение индивидуального творческого задания (ИТЗ) 	0-3		
			0-6		
			0-7		
			0-8		
			0-13		
	ВСЕГО				80
		Промежуточный контроль (зачёт)			20
	ИТОГО				100

Шкала оценок: 60-100 баллов - «зачтено», менее 60 баллов - «не зачтено». Максимальное количество баллов за овладение учебной дисциплиной за семестр - 100 баллов. Работа в семестре оценивается в **80** баллов максимум и **50** баллов минимум, а сдача зачета в **20** баллов максимум и **10** баллов минимум.

Вид промежуточного контроля (экзаменационная сессия): **зачёт.**

Преподаватель

Доцент Н.П. Щетинина

Зав. кафедрой

Профессор В.А. Беляева

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Модуль I. Зарождение и развитие представлений об идеале человеческой личности и её воспитании в истории зарубежной педагогической культуры

Тема 1. Ценности личности в культуре Древнего Востока, античности и средневековья

История педагогики и образования как область научного знания, её место в истории мировой культуры.

Причины и факторы возникновения образования как особой сферы деятельности человека.

Зарождение представлений о совершенном человеке в религиозных учениях и письменных памятниках народов Ближнего и Дальнего Востока (Месопотамия, Древний Египет, Израильско-Иудейское царство, Древняя Индия, Древний и средневековый Китай). Образовательная практика.

Идея о всестороннем развитии личности в философско–педагогической мысли античного мира (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель) и ее воплощение в практике образования. Спартанская и афинская системы воспитания как полярные.

Идеал человека-гражданина в Древнем Риме (М.Ф. Квинтилиан).

Христианский взгляд на человека в сочинениях средневековых мыслителей (К. Александрийский, И. Златоуст, Ф.А. Алкуин, Винцент из Бове и др.); духовно-нравственная доминанта в воспитании. Типы школ и содержание воспитания.

Возвращение к идеалу человека античного мира (всесторонне развитая личность) и обогащение его в философско-педагогической мысли Возрождения (Т. Мор, Ф. Рабле, Т. Кампанелла и др.). Школы гуманистической направленности (Витторино де Фельтре, Гуарино Гуарини).

Тема 2. Обогащение представлений об идеале человека и его воспитании в Новое и Новейшее время (XVII- XXI вв.)

Я.А. Коменский и выделение педагогики в самостоятельную область научного знания. Педагогическая система Я. А. Коменского как развитие философско-педагогических идеалов античности, христианства и Возрождения: цель, содержание и средства образовательного процесса.

Развитие гуманистических идеалов воспитания в педагогических теориях мыслителей XVIII- XIX веков: Д. Локка. Ж.Ж. Руссо (свободный, естественный человек), И.Г. Песталоцци (гармоническое развитие сил человеческой природы), И.Ф. Гербарта (культурная, нравственная личность), Ф.А. Дистервега (формирование человека и гражданина). Общее и специфическое. Становление классической педагогики нового времени.

Идеал самостоятельного, инициативного, творческого, предприимчивого человека в реформаторской педагогике конца XIX - начала XX века: Г. Кершенштейнер (трудовая школа и гражданское воспитание), В. Лай («школа действия»), Д. Дьюи (прагматическая педагогика), Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтессори (свободное воспитание) и другие.

Обогащение идеалов реформаторской педагогики в педагогических учениях Запада второй половины XX начала XXI века: гуманистическая педагогика (А. Комбс,

А. Маслоу, К. Роджерс); «педагогика мира» (Э. Фромм), проблемное обучение (Д.С. Брунер), программированное обучение (Б.Ф. Скиннер).

Гуманистические ориентиры в современном зарубежном воспитании.

Модуль II. Развитие представлений о человеке и его формировании в российской педагогической культуре X - начала XXI века

Тема 1. Христианско-православный идеал человека и его воспитание в отечественной педагогической культуре X – XVII веков

Крещение Руси, принятие и развитие христианского взгляда на человека и его воспитание. Типы школ, содержание и характер обучения. Педагогические идеи в литературных памятниках: Изборники, «Поучение детям» Владимира Мономаха, «Домострой», «Гражданство обычаев детских» и др.

Образование в России в XVII веке. Поворот русского общества в сторону европейской образованности. Усиление внимания к светскому знанию. Образовательные учреждения нового типа. Славяно-греко-латинская академия – первое высшее учебное заведение в России.

Основные подходы в воспитании и обучении: латинский (С. Полоцкий, С. Медведев, С. Яворский); греко-фильский (Е. Славинецкий, Ф. Ртищев, К. Истомин, братья Лихуды), старообрядческий (Аввакум).

Тема 2. Развитие и трансформация идеалов воспитания в XVIII веке и до 1917 года.

Реформы просвещения в начале XVIII века и их место в контексте социально-политических и экономических преобразований Петра I.

Появление нового воспитательного идеала: человек светски образованный с широким взглядом на мир, уважающий национальные традиции.

Профессиональная и сословная направленность образования. Различные типы светских и церковных школ.

Педагогическая мысль: Ф. Прокопович, И. Т. Посошков, В.Н.Татищев, И.И. Бецкой.

Школьная реформа 1786 г. Деятельность Ф.И. Янковича.

Зарождение идеала человека-гражданина, «сына отечества» в работах М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева.

Устав 1804 года. Создание государственной системы народного образования. Типы учебных заведений. Устав 1828 года. Особенность нового устройства системы образования.

Идеал общечеловеческого и народно-православного воспитания в воззрениях славянофилов и западников. Пропаганда идеи общечеловеческого воспитания Н.И. Пироговым («Вопросы жизни») и начало общественно-педагогического движения 50-60 годов XIX века.

Характер школьных реформ 60-70 гг. XIX века.

Патриотическая доминанта идеалов воспитания в педагогическом наследии основоположника отечественной научной педагогики К.Д. Ушинского. Народность и православие как базовые принципы его педагогической системы. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского.

Воспитательные идеалы в направлениях отечественной педагогической мысли конца XIX- начала XX века: педагогическая антропология (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт); экспериментальная педагогика (И.А. Сикорский, А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский); свободное воспитание (К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий; философско-религиозное направление (В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, В.В. Розанов, С. И. Гессен и др.).

Тема 3. Воспитательные приоритеты отечественного образования в XX - начале XXI века. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.

Большевистская перестройка системы образования в государстве в 1917 году. Первые документы о народном образовании. Классовый характер школы. Формирование коммунистической идеологии как цель воспитания.

Организационно-методическая работа в 20-30 гг. Унификация структуры общеобразовательной школы. Признание урока основной формой обучения, введение новых учебных планов, программ, учебников.

Коллектив и производительный труд как основные средства воспитания (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко).

Особенности организации и содержание учебно-воспитательной работы в годы Великой Отечественной войны.

Развитие школы в послевоенные годы: структурные изменения, совершенствование содержания обучения, методов обучения и воспитания. Реализация принципа соединения обучения с производительным трудом (1958, 1966, 1984 гг.).

Православный идеал человека в философско-педагогическом наследии русского зарубежья (И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов и др.). Духовно-нравственное совершенствование человека как основная цель воспитания.

Патриотическое, гражданское основание воспитания в педагогической деятельности и творчестве В.А. Сухомлинского.

Законодательные акты РФ о целях образования личности: «Закон РФ об образовании» (1992 г.), «Концепция государственной национальной политики РФ» (1996 г.), «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (2000 г.), «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» (2001 г.). Основные принципы государственной образовательной политики.

Формирование многофункциональных компетентностей личности как стратегическая цель образования. Формирование духовно-нравственных ценностей личности как важнейшая задача воспитания.

Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса: демократизация, интеграция, информатизация; этическая доминанта образования (воспитание в духе мира, взаимопонимания и терпимости); экологическое воспитание (формирование у каждого глобальной этики и глобальной ответственности); многообразие образования, развитие инновационных подходов к образованию, формирование единого образовательного пространства.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ и название модуля	Тема	Всего часов	В том числе аудиторных			Самостоятельная работа
			Всего	Лекции	Семинарские занятия	
Модуль 1. Зарождение и развитие представлений об идеале человеческой личности и её воспитании в истории зарубежной педагогической культуры.	1.Ценности личности в культуре Древнего Востока, античности и средневековья.	6	4	2	2	2
	2. Обогащение представлений об идеале человека и его воспитании в педагогике Нового и Новейшего времени.	8	4	2	2	4
Модуль II. Развитие представлений о человеке и его формировании в российской педагогической культуре X – начала XXI века	1. Христианско-православный идеал человека и его воспитание в отечественной педагогической культуре X-XVII вв.	7	3	2	1	4
	2.Развитие и трансформация идеалов	9	4	2	2	5

	воспитания в XVIII веке и до 1917 года.					
	3. Воспитательные приоритеты отечественного образования в XX - начале XXI века. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.	6	3	2	1	3
ИТОГО:		36	18	10	8	18

ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Модуль 1. Зарождение и развитие представлений об идеале человеческой личности и ее воспитании в истории зарубежной педагогической культуры.

Тема 1. Ценности личности и её воспитание в педагогической культуре Древнего Востока, античности и средневековья (до XVI века включительно).

1. Представление о человеке и его воспитании в литературных памятниках древнейших государств Ближнего и Дальнего Востока. Общее и особенное. Типы школ и направленность обучения.

2. Идеал личности в философско-педагогической мысли античного мира (Плутарх, Платон, Аристотель, М.Ф. Квинтилиан). Спартанская и афинская системы воспитания как полярные.

3. Духовно-нравственная доминанта воспитания в эпоху средневековья (V-XIII вв.). Типы школ, содержание образования.

4. Воспитательный идеал в философско-педагогической мысли Возрождения (XIV-XVI вв.): Л. Бруни, Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Мор.

Основная литература.

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд; исправ. и доп. – М.: Сфера, 2001, сс.19-21; 40-43; 110-122.
2. Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2 т. Сост. В. Г. Безрогов, О.И. Варьяш. – М.: АО «Аспект Пресс» 1994. Т. 1, сс. 89-102; Т. 2, сс. 126-128, 133-135.
3. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. Ликург //Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т. 1 Античность. Средневековье/ Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2006 с. 87-95.
4. Платон. Государство. Там же, с. 58-63.
5. Аристотель. Политика. Книга восьмая. Там же, с. 73-85.
6. Пьетро Паоло Верджерио. О благородных нравах и свободных науках. Там же, с. 257-265.
7. М. Монтень. Опыты. Там же, с. 364-372.

Дополнительная литература.

1. История образования и педагогической мысли в эпоху древности, средневековья и Возрождения /Под ред. Т.Н. Матулис. М., 2004
2. Фохт Б.А. Перечитывая античную классику//Педагогика. 2008, № 8.
3. Итальянский гуманист и педагог В. де Фельтре в свидетельствах учеников и современников. – М.: РОССПЭН, 2007. – 264 с.

Тема 2. Обогащение представлений об идеале человека и его воспитании в зарубежной педагогике Нового и Новейшего времени.

1. Педагогическое учение о человеке и его формировании Я.А. Коменского как продолжение идеалов античности, христианства и Возрождения.
2. Развитие гуманистических идеалов воспитания Я.А. Коменского в зарубежных педагогических теориях XVII-XIX вв:

- воспитание свободного и естественного человека в педагогических

теориях Д. Локка и Ж.Ж. Руссо: общее и отличное;

- гармоническое развитие сил человеческой природы как воспитательный идеал в педагогике И.Г. Песталоцци;
- И.Ф. Гербарт о формировании культурной и нравственной личности;
- человек и гражданин – педагогический идеал Ф.А. Дистервега;

3. Реформаторская педагогика конца XIX – начала XX в. и развитие её воспитательных идеалов в педагогических учениях Запада второй половины XX – начала XXI века.

Основная литература.

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд. исправ. и доп. – М.: Сфера, 2001, сс.177-181; 194-198; 277-281; 374-376.
2. Коменский А.Я. Великая дидактика, содержащая универсальную теорию учить всех всему//Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.2: Новое время/ Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2006, сс.18-19; 28-29.
3. Коменский А.Я. Пампедия. Там же, сс. 41-44.
4. Локк Д. Мысли о воспитании. Там же, сс. 59-60.
5. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании. Там же, сс. 153-166.
6. Песталоцци И.Г. Лебединая песня. Там же, сс. 240-250.
7. Дистервег Ф. Воспитывающее обучение – обучающее воспитание. Там же, сс. 320-322.
8. Дистервег Ф. Руководство к образованию немецких учителей. Там же, сс. 304-305.
9. Кершенштейнер Г. Трудовая школа. Там же, т. 3, сс. 126-139.

Дополнительная литература.

1. Рыбин В.А. Педагогика нравственно-гуманистического воспитания Дж. Локка// Педагогика, 2005, № 7.
2. Давыдов В.В. Труды А. Дистервега и современная педагогика//Педагогика, 1992, № 1 - 2.
3. Шевченко Л.И., Заплатников Л.Т. Песталоцци: внутренний покой и внешний порядок//Педагогика, 1996, № 3.

Модуль 2. Развитие представлений о человеке и его формировании в российской педагогической культуре начала XXI века.

Тема 1. Зарождение и эволюция православного воспитательного идеала в отечественной педагогической культуре (с X века до 1917 года).

1. Воспитательный идеал православной Руси (до XVII века).
2. Светская, сословная и профессиональная направленность образования как результат просветительских реформ начала XVIII века:
 - формирование нового взгляда на человека и его образование;
 - отражение воспитательных идеалов в педагогической мысли: М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, И.И. Бецкой, А.Н. Радищев.
3. Создание государственной системы образования. Деятельность Ф.И. Янковича.

4. Развитие идеала общечеловеческого и национально-православного воспитания в воззрениях отечественных учёных XIX – начала XX вв. (славянофилы и западники, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л. Н Толстой, П.Ф. Каптерев).

Основная литература.

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд. исправ. и доп. – М.: Сфера, 2001, сс.148-152; 155-163; 172-174; 233-234; 240-245; 262-263; 270-272; 350-355; 358-363; 369-370; 429-432.
2. Златоуст И. Слово о воспитании детей// Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.1: Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2006, сс. 421-422.
3. Мономах В. Поучение детям. Там же, сс. 435-440.
4. Бецкой И.И. Генеральное учреждение о воспитании обоого пола юношества. Там же, т. 2, сс. 134-135.
5. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей. Там же, т. 2, сс. 231-237.
6. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Там же, т. 2, сс. 331-334.
7. Белинский В.Г. О детских книгах. Там же, т. 2, сс. 336-342.
8. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Там же, т. 2, сс. 369-374.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Там же, т.2, сс. 378-381.

Дополнительная литература.

1. Донцов Д.А. Антропоцентрическая система К.Д. Ушинского//Мир образования – образование в мире, 2007, № 3.
2. Заварзина Л.Э. Два столпа русской педагогики//Педагогика, 2007, №
Тема 2. Воспитательные идеалы советской и современной России (1917 г. – начало XXI века).

1. Идеино-политическая направленность воспитания после Октябрьского переворота 1917 г. Программа развития новой школы: достижения и противоречия.
2. Теоретики социалистической педагогики о воспитании нового человека (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко).
3. Духовно-нравственное самосовершенствование человека как цель воспитания в педагогике российского зарубежья (И.А. Ильин, В.В. Зеньковский и др.).
4. Гуманистические идеалы воспитания в педагогическом творчестве и деятельности В.А. Сухомлинского.
5. Проблема воспитательного идеала в современной России.

Основная литература.

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд. исправ. и доп. – М.: Сфера, 2001, сс. 451-466; 476-482; 488-491.
2. Крупская Н.К. Воспитание//Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 3: Новое время: Под ред. А.И. Пискунова. - М.: Сфера, 2006, с. 315-319.
3. Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение. Там же, с. 434-439.

4. Зеньковский В.В. Педагогика. Там же, с. 442-448.
5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Там же, с. 535-549.
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. - М.: Молодая гвардия, 1979, с. 28-44
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. - Народное образование, 2002, № 4, сс. 256, 260.

Дополнительная литература.

1. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Воспитание в современной России//Педагогика, 2005, № 10.
2. Любан Т.Н. В.В. Зеньковский о смысле и целях воспитания//Педагогика, 2008, № 2.
3. Седова Е.Е. Педагогическая теория и образовательная практика российского зарубежья//Педагогика, 2008, № 1.
4. Соколов Р. Раздумья в юбилейный год двух корифеев российского воспитания. С.Т. Шацкий (1878-1934) и А.С. Макаренко (1888-1939) //Народное образование, 2003, № 9.

ТЕМАТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

- 1.Подобрать отрывки из произведений художественной литературы, отражающие особенности организации инициаций в реликтовых обществах.
- 2.Подобрать литературу о педагогической культуре Древнего Востока и составить на нее краткую аннотацию.
- 3.Подготовить словарь терминов по педагогической теории (по выбору): Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж-Ж Руссо, И.Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. А. Дистервега; по реформаторской педагогике на Западе конца XIX- начала XX века; по древнерусской школе и просветительской мысли (до XIII века); по педагогическим взглядам мыслителей Русского государства (XIV-XVII вв.); по педагогическим теориям мыслителей эпохи Просвещения (Ф Прокопович, И.Т. Посошков, М. В. Ломоносов, И.И. Бецкой, Ф. И. Янкович и др.); по педагогическим теориям мыслителей XIX века (В. Г. Белинский, Н. И. Пирогов, К. Д Ушинский, П. Ф. Каптерев и др.); по философско- педагогической мысли российского зарубежья (В. В. Зеньковский, И.А. Ильин, В.В. Розанов и др.); по педагогическому наследию XX века (П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.).
- 3.Подобрать художественный иллюстративный материал, рисующий образовательно-воспитательный процесс в школе (семье) в истории мирового образования.
- 4.Составить кроссворд историко-педагогической тематики, включив в него не менее 20 слов.
- 5.Составить библиографию статей из периодических изданий и дать их аннотацию по одной из тем курса.
- 6.Представить педагогическую систему одного из классиков зарубежной или отечественной мысли в виде таблицы по следующим характеристикам: ф.и.о. педагога, характеристика исторического этапа; цель и задачи педагогической

системы; основные принципы педагогической системы; содержание образовательно- воспитательного процесса; форма организации педагогического процесса; образовательно- воспитательные средства.

7. Рассмотреть конкретную педагогическую идею (например, природосообразности, всестороннего развития личности и др.) в истории зарубежной (или отечественной) педагогической мысли в единстве преемственности и новаторства.

8. Подготовить архивные материалы по определенной теме курса.

9. Составить учебную миниэнциклопедию по конкретному периоду в истории отечественного или зарубежного образования и педагогики.

10. Составить историко-педагогическую игру.

11. Подготовить цитатный диктант по педагогическому наследию зарубежного или отечественного мыслителя.

12. Составить историко - педагогический путеводитель.

По желанию студента некоторые задания могут быть представлены кроме печатного варианта и в форме презентаций.

ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Ценностные ориентации образовательной практики и философско-педагогической мысли стран Древнего Востока.
2. Проблема природосообразности воспитания в истории зарубежной педагогической мысли (Аристотель, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.Ф. Дистервег, И.Ф. Гербарт).
3. Духовно-нравственное формирование личности в системе непрерывного образования Я.А. Коменского.
4. Я.А. Коменский об учителе.
5. Ценностные ориентации практической педагогики Дж. Локка.
6. Идеал гармонического развития человека в педагогической теории И.Г. Песталоцци.
7. Дидактика развивающего обучения А.Ф. Дистервега и современная школа.
8. Формирование человека и гражданина в педагогической мысли России конца XVIII - начала XIX века (Н.И. Новиков, А.Н. Радищев, В.Г. Белинский, А.И. Герцен).
9. Развитие идеала свободного воспитания в педагогике Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого.
10. К.Д. Ушинский о личности учителя.
11. Образовательные реформы в России XIX века: достижения и противоречия.
12. Идея общечеловеческого и национально-православного воспитания в педагогических воззрениях Н.И. Пирогова.
13. И.А. Ильин о формировании духовно-нравственных ценностей личности.
14. Реформаторская педагогика России конца XIX - начала XX века.

15. П.Ф. Каптерев как историк педагогики.
16. П.Ф. Каптерев о формировании личности ребёнка в целостном педагогическом процессе.
17. Воспитание человека и гражданина в педагогическом творчестве В.А. Сухомлинского.
18. Ценностные ориентации образования советской России.
19. Развитие российского образования в контексте Болонского соглашения.
20. Национальная образовательная политики РФ на современном этапе.

ТЕМАТИКА КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

1. Педагогический опыт стран Древнего Востока и его значение для последующего развития образования.
2. Сравнительная характеристика спартанской и афинской систем воспитания
3. Педагогические идеалы эпохи Возрождения.
4. Педагогическая система Я.А. Коменского.
5. Христианско-антропологическая концепция человека Я.А. Коменского как базовая в его педагогической системе.
6. Я.А. Коменский - основоположник научной дидактики.
7. Идеал естественного и свободного человека Ж.-Ж Руссо
8. Теория элементарного образования И. Г. Песталоцци.
9. Дидактика развивающего обучения А. Дистервега.
10. Реформаторское движение на Западе в конце XIX – начале XX века.
11. Влияние христианства на развитие образования в Русском государстве.
12. Воспитательные идеалы Древней Руси и Русского государства (X –XVII вв.).
13. Реформы просвещения начала XVIII века и их значение для последующего развития образования в Русском государстве.
14. Гуманизм просветительской деятельности М. В. Ломоносова.
15. Педагогическая деятельность и взгляды И. И. Бецкого.
16. Демократические и гражданские основания философско-педагогических воззрений А. Н. Радищева.
17. Педагогическая мысль России первой половины XIX века о соотношении общечеловеческого и национального в образовании и воспитании.
18. Идеал общечеловеческого воспитания Н. И. Пирогова.
19. Педагогическая деятельность К. Д. Ушинского.
20. К. Д. Ушинский о педагогике как науке и искусстве.
21. Идея народности и православия в педагогике К. Д. Ушинского.
22. К.Д. Ушинский о роли труда как средстве духовно-нравственного развития и формирования личности.
23. К.Д. Ушинский о родном слове. Учебные книги К.Д. Ушинского.
24. Идеи развивающего и воспитывающего обучения в педагогической системе К. Д. Ушинского.
25. Развитие идей К.Д. Ушинского в теории и практике отечественной педагогики второй половины XIX века (Н.А. Корф, Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, В.Я.

Стоюнин.)Один педагог по выбору.

26. П. Ф. Каптерев – историк отечественного образования.
27. Религиозно-педагогические идеи С.А. Рачинского.
28. Идея « свободного воспитания» в русской педагогике (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, С.Т. Шацкий).
29. Проблема духовно-нравственного воспитания в философско-педагогическом наследии религиозных мыслителей России XIX-XX веков (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, В.В. Розанов и др.). Один по выбору.
30. Психолого-педагогические взгляды П.П. Блонского.
31. Детский коллектив как фактор развития личности в педагогическом наследии А. С. Макаренко.
32. А.С. Макаренко о воспитании личности в семье.
33. П.Ф. Лесгафт - создатель системы физического воспитания в России.
34. Образовательные реформы в Советской России XX века.
35. В.А. Сухомлинский о воспитании гражданственности.
36. «Школа радости» В.А. Сухомлинского.
37. В.А. Сухомлинский о воспитании в труде.
38. Основные направления развития школы и педагогики в России во второй половине XX - начале XXI века.
39. Основные направления развития школы и педагогики в странах Запада во второй половине XX - начале XXI века.
40. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И ПОДГОТОВКИ К ЗАЧЁТУ

1. История педагогики и образования как область научного знания, её место в истории мировой культуры.
2. Причины возникновения воспитания как особой сферы деятельности человека.
3. Формы образовательно-воспитательной практики на ранних этапах развития человечества.
4. Ценности воспитания в религиозных учениях и письменных памятниках народов Ближнего и Дальнего Востока. Образовательная практика.
5. Спартанская и афинская системы воспитания как полярные.
6. Идея разностороннего развития личности в философско-педагогической мысли античного мира.
7. Духовно-нравственная направленность западноевропейского воспитания в средние века. Типы школ, содержание образования и воспитания.
8. Христианский идеал человека в сочинениях средневековых мыслителей.
9. Воспитательный идеал философско-педагогической мысли Возрождения. Школы гуманистической направленности.
10. Педагогическая система Я.А. Коменского как развитие философско-педагогических идеалов античности, христианства, Возрождения.
11. Идеал естественного и свободного человека в философско-педагогических воззрениях Д.Локка и Ж.-Ж. Руссо.

12. И.Г. Песталоцци о гармоническом развитии сил человеческой природы.
13. И.Ф. Герbart о воспитании культурной и нравственной личности.
14. Формирование человека и гражданина в педагогической концепции Ф.А. Дистервега.
15. Образовательно-воспитательные идеалы в реформаторской педагогике стран Запада в конце XIX- XX веках.
16. Крещение Руси, формирование христианского взгляда на человека и его воспитание. Типы школ.
17. Педагогические идеи в литературных памятниках Древней Руси.
18. Образование и педагогическая мысль России в XVII веке.
19. Появление нового воспитательного идеала в XVIII веке. Типы светских и церковных школ.
20. Зарождение идеала человека и гражданина в работах отечественных мыслителей XVIII (М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Н.И. Новиков).
21. Школьная реформа 1786 года. Деятельность Ф.И. Янковича.
22. Реформы образования в России в первой половине XIX века.
23. Единство общечеловеческого и национально-православного в воспитании в воззрениях педагогических мыслителей первой половины XIX века (славянофилы, западники).
24. Идеал общечеловеческого воспитания Н.И. Пирогова.
25. Школьные реформы второй половины XIX века в России и развитие школьного дела.
26. Идея народности и православия в педагогической системе К.Д. Ушинского.
27. Основные направления развития педагогической мысли России конца XIX – начала XX века.
28. Воспитательный идеал в трудах религиозных мыслителей России XIX-XX вв. (И. А. Ильин, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов и др.).
29. Теоретики социалистической педагогики о воспитании нового человека (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.).
30. Педагогическая деятельность А.С. Макаренко.
31. Гуманистические идеалы воспитания в педагогическом творчестве и деятельности В.А. Сухомлинского.
32. Школа и педагогическая мысль постсоветской России.
33. Проблема воспитательного идеала в современной России.
34. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В условиях перехода на модульно-рейтинговую систему обучения актуализируется значение самостоятельной познавательной деятельности студентов, на долю которой падает такое же количество учебного времени, как и на изучение самой дисциплины.

Самостоятельная работа по курсу «История педагогики и образования» включает: подготовку к лекционным и семинарским занятиям, выполнение индивидуальных творческих заданий, исследовательских заданий по линии Центра Православной педагогической культуры, курсовых работ, участие в подготовке инновационных проектов, студенческих научных конференциях на базе РГУ и других вузов России.

Самостоятельная работа по курсу специфична в том плане, что предполагает, прежде всего, обращение к оригинальной историко-педагогической литературе: работам классиков педагогики, архивным материалам, периодической печати предшествующих периодов и др. Поэтому от студентов требуется умение корректного, грамотного изучения, анализа и обработки материала, обращение к различным видам записей (планирование, конспектирование, тезирование, цитирование, реферирование, аннотирование). Не менее важным является и умение планировать самостоятельную работу, правильно распределять время на подготовку.

Характер самостоятельной работы при подготовке к семинарским занятиям может быть различным. Однако следует иметь в виду, что качество выполнения любого задания будет зависеть от правильной организации самостоятельной познавательной деятельности. Безусловно, необходимо учитывать уже сложившийся у студента за годы учебы в вузе определенный индивидуальный стиль познавательной деятельности, своя система работы, хотя она нередко имеет существенные недостатки. Например, недооценка студентами работы с конспектом лекции и учебной литературой, особенно текстом первоисточника при изучении конкретных тем. Нередко студент приступает к конспектированию необходимой для подготовки к семинарскому занятию историко - педагогической литературы, не осмыслив основные положения, факты и обобщения, данные уже в лекции. Это приводит к тому, что студент встречает затруднения в изучении историко-педагогической литературы, составляет конспект прочитанного без достаточного обдумывания, осмысления материала, выделения основных идей, ключевых понятий в соответствии с заявленным вопросом.

В целях повышения продуктивности самостоятельной работы студентов можно предложить алгоритм, т.е. систему последовательных действий, выполняя которые можно постепенно грамотно и легко продвигаться к поставленной цели в рамках подготовки к семинарскому занятию.

1. Четко уяснить тему, цель работы, внимательно прочитать, продумать предложенный преподавателем план к изучаемой теме, осмыслить содержание каждого вопроса плана;
2. внимательно изучить указанную основную и дополнительную литературу, затем найти ее в фонде библиотеки или в читальном зале;
3. после этого проработать конспект лекции, определить, какие вопросы получили детальное рассмотрение, а какие затронуты обзорно или вообще не нашли отражение в тексте лекции;
4. просмотреть материал учебника, обратив особое внимание на изучение вопросов,

которые составят предмет рассмотрения на семинаре; основные положения, раскрытые в учебнике, записать в свои рабочие тетради;

5. после этого необходимо приступить к работе с текстом источника. По каждому вопросу подобрать фактический текстовый историко-педагогический материал, иллюстрирующий определенные теоретические положения, взятые из текста лекции, учебника или самостоятельно выделенные студентом;

6. на основе осмысления материала всех изученных источников по теме продумать логику ответа по каждому вопросу плана, сделав соответствующие записи в рабочих тетрадях;

7. записать вопросы, отметив отдельные места текста источника, которые вызвали затруднения, чтобы выяснить их на семинарском занятии.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ

При изучении курса осуществляются два вида контроля: текущий и промежуточный.

Текущий контроль используется на лекционных и семинарских занятиях.

На лекционных занятиях оценивается деятельность студентов в процессе их участия в диалоге. На семинарских занятиях работа студентов оценивается в баллах по каждому из пяти видов деятельности первого и второго модуля, отраженных в технологической карте. Кроме этого каждый студент выполняет два индивидуальных творческих задания (на выбор) по зарубежной и отечественной педагогике и школы, которые защищает в группе в конце изучения каждого модуля, продвигаясь к завершающему этапу изучения курса - зачету.

Промежуточный контроль оценки знаний, умений и навыков проводится в форме зачета. Студент допускается к зачету, если он выполнил все виды заданий, предусмотренных в технологической карте, и набрал не менее 50 баллов по обоим модулям (максимум 80). Чтобы получить зачет, студенту необходимо ответить на два вопроса: один - по истории зарубежной педагогике и школы, второй - по истории отечественной педагогике и школы и набрать не менее 10 баллов (максимум 20 баллов).

Студент, набравший количество баллов от 70 до 80 в течение семестра, получает возможность отвечать на один вопрос, предложенный преподавателем.

Таким образом, студент проходит промежуточную аттестацию по **совокупности баллов, полученных в семестре и на зачете**, но не менее чем 60(50+10). **Сдача зачета является обязательной для всех студентов.**

20 баллов получает студент, который:

- усвоил учебный материал;
- умеет логически и последовательно излагать вопрос, используя материал дополнительной литературы и первоисточников;
- определяет свою позицию в анализе конкретной педагогической проблемы в исторической ретроспективе;
- выявляет прогностическую значимость мирового историко-педагогического опыта и возможности его использования в решении

современных проблем теории и практики образования.

10 баллов получает студент, который:

- усвоил учебный материал в пределах программы;
- при ответе использовал только материал учебников без опоры на дополнительную литературу и первоисточники;
- не имеет собственной критической оценки возможностей использования историко - педагогического наследия прошлого для решения современных педагогических проблем;
- отвечал неуверенно, допуская смысловые, терминологические и речевые ошибки.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв./ Сост.С.Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков.- М.: Педагогика, 1985.
2. Антология педагогической мысли России XVIII в./ ост. И.А. Соловков. – М.: Педагогика. 1985.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П.А. Лебедев.- М: Педагогика, 1987.
4. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. /сост. П.А. Лебедев.- М.: Педагогика, 1990.
5. Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2 т. /Сост. В. Г. Безрогов, О.И. Варьяш.- М.: АО Аспект-Пресс, 1994.
6. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен.- Спб.: Юридический центр Пресс. 2004.
7. Волков Г.Н. Этнопедагогика.- М.: Академия, 2001.
8. Вульфсон Б.А. Мировое образовательное пространство на рубеже веков.- М.: МПСИ, 2006.
9. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос.уч.- пед. Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940.
10. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос.1999.
11. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: Современное состояние и тенденции развития.- М.: Просвещение, 1993.
12. Джуринский А.Н. Педагогика: История педагогических идей.- М.: Пед. Об-во России, 2000.
13. Дистервег Ф.В.Избранные педагогические сочинения.- М.: Учпедгиз, 1956.
- 14.Зеньковский В.В. Педагогика.- М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 1996.
- 15.История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: уч.пособие / Под ред.А.И. Пискунова.- 2 -е изд., испр. и доп.- М.:Сфера,2001(3-е изд. М., 2006).
- 16.История педагогики в России: хрестоматия / Сост.С.Ф. Егоров. - М.: Академия, 2002.
- 17.История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. Изд.2 / Васильева З.И..- М.: Академия, 2005.
- 18.Ильин И.А. О грядущей России. М.: Воениздат, 1993.
- 19.Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993.
- 20.История педагогики и образования / Под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Пресс», 2001.
- 21.Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1982.
- 22.Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. М.,2003.
- 23.Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
- 24.Коджаспирова Г.М. История и философия образования в таблицах и схемах. М.,1998.

25. Латышина Д.И. История педагогики. История образования и педагогической мысли.- М.: Гардарики, 2007.
26. Локк Д. Мысли о воспитании: В 3 т. М.: Мысль. 1985.
27. Мир воспитания глазами религиозных мыслителей России XIX –XX вв.: Хрестоматия / Сост. В.М. Кларин, В.М. Петров. Рязань, РГПУ. 2000.
28. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 8 т. М.: Педагогика, 1983.
29. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён. СПб.: Алетейя, 2000.
30. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времён до конца XVIII в. / Под ред. Э.Д. Днепров. М.: Педагогика, 1989.
31. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII-первая половина XIX в. / Под ред. М.Ф. Шабасовой.- М.: Педагогика, 1973.
32. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР второй половины XIX в. /Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1976.
33. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. М.: Педагогика, 1991.
34. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917-1939) / Под ред. К.И. Салимовой, Б.И. Бим-Бада.- М.: Педагогика, 1982.
35. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XIX- начала XX века / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
36. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917- 1941).- М.: Педагогика, 1980.
37. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961).- М.: Педагогика, 1988.
38. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961-1986 / Сост. М.Н. Колмакова, Н.Н. Кузьмин и др.- М.: Педагогика, 1987.
39. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921-1931 гг.) / Сост. С.Ф. Королев.- М.: Изд-во АПН, 1961.
40. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1991.
41. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. М.: Новая школа, 1995.
42. Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы / сост. П.В. Алексеев.- М.: Просвещение. 1993.
43. Педагогика народов мира: История и современность / Под ред. К. Салимовой.- М.: Педагогическое общество России. 2000.
44. Проблема духовности в наследии светских и православных педагогов и современная школа. Рязань: Изд-во РГПУ. 1996.
45. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1981.
46. Равкин З.И. Творцы и новаторы школы, рожденной октябрем.- М.: Педагогика, 1990.
47. Розанов В.В. Около церковных стен.- М.: Республика, 1995.

48. Салимова Г.Н. Школа и педагогическая мысль средних веков. Возрождения и начала Нового Времени. М., 1991.
49. Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Флинта, 1999.
50. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т.- М.: Педагогика, 1975-1981.
51. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения.- М.: Педагогика. 1989.
52. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т.- М.: Педагогика. 1988.
53. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики.- М.: ТЦ СФЕРА, 1995.
54. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов.- М.: Просвещение. 1981.
55. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.1 .Античность. Средневековье / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: Сфера. 2006.
56. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: Сфера. 2006.
57. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: Сфера. 2007.
58. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики . Под ред. А.Л. Алексеева и др.- М.: Просвещение. 1972.
59. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции).- М.: Просвещение, 1974.
60. Шестун Е. Православная педагогика. Самара, 1998.
61. Школа и педагогика в культуре Древней Руси // Историческая хрестоматия Сост. О.Е. Кошелева, Л.В. Мошкова.- М.: Рос. открытый ун-т, 1992.

Модуль I. Лекция 1. Ценности личности в культуре Древнего Востока, античности и средневековья (до XVI века).

План

1. *История педагогики и образования как область научного знания.*
2. *Характер и особенности воспитания в первобытном обществе.*
3. *Зарождение представлений о совершенном человеке в религиозных учениях и письменных памятниках народов Ближнего и Дальнего Востока.*
4. *Идея всестороннего развития личности в философско-педагогической мысли и образовательной практике античного мира.*
5. *Христианский взгляд на воспитание человека в период западноевропейского средневековья.*
6. *Обогащение античного идеала воспитания в эпоху Возрождения и Реформации.*

1. Одним из важнейших аспектов развития человеческого общества на протяжении всей его истории является социализация подрастающего поколения, представляющая собой совокупность социальных и психологических процессов, в ходе которых происходит усвоение молодыми людьми системы знаний, умений, норм и ценностей, позволяющих им функционировать в качестве равноправных членов общества. Процесс социализации сочетает в себе как элемент стихийности (воздействие социальной среды и её многочисленных институтов), так и элемент организованности. В процессе социализации подрастающая личность должна быть подготовлена к включению в систему наиболее важных социальных связей, без которых общество не может функционировать как система. В ходе своего развития общество осуществляет организацию определённых социальных институтов, занимающихся целенаправленной подготовкой подрастающего поколения к тем видам социальной деятельности, в которых оно нуждается.

История педагогики и образования как область научного знания изучает историю возникновения и развития различных социальных институтов, занимающихся подготовкой подрастающего поколения к жизни и труду, а также различные педагогические идеи, теории, концепции, возникавшие в истории мировой педагогической культуры.

Курс «Истории педагогики и образования» является важным компонентом профессиональной подготовки будущих учителей. Он призван ввести будущих учителей в мир педагогической культуры, созданной человечеством, помочь им обрести в ней надёжные ориентиры, способствовать формированию педагогического мышления и педагогического мировоззрения.

Объектом истории педагогики и образования является всемирный историко-педагогический процесс, понимаемый как единство практики образования (воспитания и обучения) и педагогической мысли с учётом особенностей их самостоятельной эволюции.

Предмет истории педагогики и образования - совокупность теоретических знаний об историко-педагогических явлениях, концепциях образования и воспитания, образовательно-воспитательных системах, сменявших друг друга в ходе общественного развития.

Специфика истории педагогики и образования состоит в том, что она является не только составной частью системы педагогических наук, но в то же время выступает как составная часть собственно-исторической науки, будучи одновременно связанной с историей философии, культуры, литературы.

Истории педагогики и образования решает следующие **задачи**:

- раскрывает поэтапный процесс формирования научного педагогического знания, институтов образования и воспитания, их отбор и выделение наиболее рациональных образовательно-воспитательных систем, отвечавших потребностям общественного развития;
- показывает изменение педагогических тенденций воспитательной практики одновременно с изменением в характере общественного развития;
- раскрывает процесс перехода от консервативных (авторитарных) к передовым (гуманистическим) педагогическим воззрениям и формам организации образовательно-воспитательной деятельности;
- развивает аналитико-прогностические умения, способность выделять ценностные, конструктивные ориентиры педагогического наследия прошлого и проецировать их в образовательную плоскость настоящего и будущего;
- развивает творческие способности обучающихся и готовность включаться в инновационные процессы в образовании;
- формирует представление о ценностях мировой педагогической культуры как средства развития личности.

Для решения своих исследовательских задач историк педагогики пользуется методами реконструкции, объяснения и понимания педагогических событий прошлого. Они осуществляются на основе работы с информацией о педагогических событиях прошлого. Носителями информации являются различные источники: письменные документы, устные предания, обычаи, ритуалы и обряды, материальные (вещественные) памятники, изобразительные материалы.

Важнейшие **источники** изучения мирового историко - педагогического процесса: педагогическое наследие выдающихся представителей мысли, древние рукописи по вопросам образования и воспитания, памятники древней письменности, официальные материалы по вопросам воспитания и образования (законы, проекты, отчеты, доклады), программные документы конкретных политических партий, движений по проблемам образования, воспитания и школы, общая и педагогическая пресса, дневниковые записи, мемуарная литература. Весьма ценными источниками выступают учебные пособия, программы, другие материалы, характеризующие работу школы, а также художественные произведения, произведения кино и театра.

2. Примерно 40 тыс. лет назад, когда завершился антропосоциогенез, появились люди современного физического типа и первобытные общины, началась собственно социальная история, и возник исторически первый тип образования. На этом этапе истории человеческого общества наиболее полно проявились черты естественного разделения труда, основанного на присваивающей экономике и обуславливающего имущественное и социальное равенство людей. Усвоение знаний, выработка умений и навыков, эмоционально - ценностного отношения к окружающему миру, волевых качеств происходило у детей естественно, непринужденно по мере их постепенного, естественного вхождения в жизнь коллектива. Образование в единстве воспитания и обучения являлось неотъемлемой составной частью их сегодняшней повседневной жизни и не рассматривалось как подготовка к будущей.

Детство мальчиков и девочек проходило в одинаковых условиях. Женщины приобщали девочек к простейшим видам трудовой деятельности (собирачеству, ведению домашнего

хозяйства), а мужчины готовили мальчиков к тем видам деятельности, которые считались мужскими (охота, производство орудий). Дети усваивали нормы и ценности, принятые всем коллективом, единые для всей группы. К 9- 10 годам дети, как правило, приобретали навыки хозяйственной деятельности, активно участвуя в трудовой жизни общины. В этом возрасте детей начинали готовить к инициациям - обрядам посвящения в полноправные члены первобытного коллектива, прохождение которых как бы знаменовало их второе рождение.

Образование по своей направленности совпадало со спонтанной социализацией. Отсутствовали противоречия между целями воспитателей и воспитуемых, между подготовкой к будущей жизни и способам участия в жизни сегодняшней.

Традиционные средства первобытного образования, передаваемые из поколения в поколение, были одновременно первой исторической формой педагогического знания. Педагогическая мысль (образцы поведения для детей, воспитательные рекомендации для взрослых) в явной форме существовала в фольклоре первобытных народов, постепенно обогащаясь.

В IX- VI тыс. до н. э. на Ближнем и Среднем Востоке в период неолитической революции, создались предпосылки перехода к производящей земледельческо - скотоводческой деятельности, возникновению городов, утверждению системы общественного труда, а позднее - к появлению сословно - классовых групп и государственной организации.

Зарождение имущественного и социального неравенства, постепенное дробление общины на семьи, превращавшиеся в самостоятельные хозяйственные ячейки, обусловило изменение характера образования, которое из всеобщего, равного, контролируемого общиной, стало превращаться в семейно - сословное. Основные цели воспитания, его способы и пути все более различались, с одной стороны, для зарождавшихся групп вождей, воинов - дружинников, жрецов, а с другой - для основной массы трудового населения, среди которого стали выделяться группы земледельцев, скотоводов, ремесленников.

Необходимость передачи специальных, достаточно сложных знаний, умений, навыков, ценностных установок, которыми обладали ремесленники, жрецы, воины, привела к развитию института ученичества, основанного на индивидуальном систематическом контакте наставника и воспитанника, в ходе которого учитель приобщает ученика к элементам культурного опыта, освоение которых требует специального педагогического руководства.

Разложение первобытного общества обусловило становление нового исторического типа образования, цель и средства которого стали дифференцироваться у разных слоев и групп населения. Утратив единый характер, образование стало различаться по признаку социального и имущественного положения человека. Воспитание и обучение все более переставали быть составляющей настоящей жизни детей, а рассматривалось как их подготовка к жизни будущей. Возникает и новая тенденция - разрыв обучения от воспитания.

Становление древнейших государств сопровождалось возникновением специальных образовательных общественных институтов - школ.

3. Переход от первобытной к «цивилизированной» истории человечества произошел на Востоке. Первые государственные образования появились на Ближнем Востоке в долинах Тигра, Евфрата и Нила, чуть позднее в Южной Азии и на Дальнем Востоке в долинах Инда и Хуанхе. В древневосточных обществах основные воспитательные функции были закреплены за семьей. Дети, как правило, продолжали занятие своих родителей.

В IV веке до н.э. когда в Месопотамии начался невиданный до этого экономический,

политический и культурный подъём, семейное воспитание не могло обеспечить потребностей общества в образованных людях. Появляются специальные образовательные учреждения - школы. Возникновению школ способствовало и появление письменности. Грамотность становилась необходимым элементом образования чиновников, жрецов, землемеров и т.п. Древние школы возникали в Месопотамии не позднее III тыс. до н. э. Они назывались эдубы - дома табличек и первоначально были связаны с храмами. Школы имели практическую направленность: готовили писцов, землемеров и других специалистов, необходимых для организации хозяйственной и административной жизни. В школах обычно учились мальчики. Курс обучения был сложен, долг и стоил дорого. Рутинная однообразная учеба утомляла учеников; нарушителей дисциплины подвергали физическим наказаниям.

В Древнем Египте в III тыс. до н.э. на основе традиций семейного воспитания и ученичества складывались устойчивые формы подготовки чиновников. Образование рассматривалось как важная предпосылка будущей успешной карьеры. Важным условием успешности обучения и главной добродетелью считалось послушание. Поэтому в школах особое значение придавалось умению слушать учителя, т.к. считалось, что слушание развивает способность к послушанию. Средоточием разума человека признавалось сердце, поэтому услышанное должно было стать достоянием «сердечного понимания», что и обуславливало, по мнению древних египтян, залог успеха воспитания.

В царствах Палестины воспитательные идеалы формировались под воздействием **иудаистской педагогической традиции**. В «Книге притч Соломона», излагавшей важнейшие педагогические постулаты иудаизма, воспитание рассматривается как средство формирующее нравственность человека - его «сердце - и тем самым дает возможность воспринимать мудрость, овладеть которой можно лишь обратив свое сердце к Богу. Мудрость в иудаистской культуре - это совокупность принятых в обществе жизненных норм, которые вместе с тем осознавались как основные принципы мироустройства. Мудрость связывалась с праведным, соответствующим религиозным заповедям, образом жизни. Отсюда проистекала и общая направленность педагогической деятельности, устремляющей человека к Богу, к познанию его заповедей, к смирению перед Господом. В притчах ярко проявилась педагогическая установка, присущая всем древневосточным обществам Ближнего Востока, - стремление приспособить человека посредством воспитания к существующим общественным порядкам, заставить принять его традиционный уклад жизни. Интересы личности приносились в жертву интересам социума, ее инициатива ограничивалась и направлялась традицией.

Системообразующим духовным основанием **Ближневосточной цивилизации** стал **ислам**. Ислам - монотеистическая религия, декларирующая власть божественного провидения, обещает человеку вечную «будущую жизнь», в которой он получит воздаяние за содеянное в «жизни земной». Человек в мусульманской культуре представал творением всемогущего Аллаха. Смыслом бытия человека считалось безусловное повиновение божественной воле, исполнение религиозных и иных обязанностей, предписанных Аллахом и являющихся священным долгом каждого правоверного. Именно к этому и должно было, прежде всего, готовить образование каждого человека.

Смыслом и целью образования было распространение ислама среди широких слоёв населения, поэтому основу первоначального обучения составляли чтение, заучивание и воспроизведение текста Корана. Поскольку искажение священных текстов не допускалось и считалось тяжёлым грехом, требовалось умение их воспроизводить дословно. Это предполагало особое внимание к развитию памяти учащихся, что было характерно для средневековой исламской педагогики. Для понимания смысла Корана была велика роль учителя как духовного наставника, направляющего воспитанника на путь истинный, на праведный образ жизни и на стремление внушить ученику любовь к учению.

В целом идеология ислама утверждала оптимистический взгляд на возможности педагогического воздействия на человека. Однако обучение и воспитание не признавались всемогущими, ибо всё зависело от высшей воли всемогущего Аллаха.

Главным проводником распространения ислама стали школы. Начиная с VIII-IX веков начальные школы (мектебе) существовали не только в городах, но и в крупных селениях. Начальная школа была платной. Обучение проходило в мечетях, иногда в доме или в лавке. Изучали Коран, чтение, письмо, счёт, реже - элементы арабской грамматики и литературы. Широко применялись наказания и поощрения. Основную массу учеников начальной школы составляли дети торговцев и ремесленников, в меньшей мере - крестьянской верхушки. Аристократия предпочитала домашних учителей.

На средней и высшей ступенях образования обучение чаще всего осуществлялось в мечетях - в свободное от молитв время с рассвета до полудня.

Важное значение в процессе распространения знаний имели многочисленные библиотеки, на основе которых в IX-X вв. создавались «Дома мудрости» и «Дома знания» как учебные, переводческие и научные центры. С середины X в. в Средней Азии и северо-восточном Иране возникают высшие учебные заведения - медресе, в XI-XII вв. распространившиеся по всему Ближнему и Среднему Востоку. В медресе преподавались, главным образом, традиционные науки и в особенности мусульманское право.

Педагогическая мысль Ближневосточной цивилизации получила развитие в работах ряда мыслителей: Абу Наср Аль-Фараби (873-950), Абу Али Ибн Сина (980-1037), Аль-Газали (1058-1111) и других. Знание, по представлению средневековых мусульманских мыслителей, должно неразрывно сочетаться с воспитанностью. В свою очередь воспитанность без знания как дух без тела.

Самобытная педагогическая традиция сформировалась в Южной Азии. Становление **Южноазиатской цивилизации**, центром которой была Древняя Индия, началось со второй половины II тыс. до н.э. и особенно интенсивно проходило на протяжении I тыс. до н.э. Её идеологическим выражением стал обновленный **индуизм**. Культура Южной Азии была проникнута ритуальным символизмом. Человек представлял органичной (но не центральной) частью гармонично организованной вселенной. В качестве главной цели образования индуистская педагогика ставила «научить» человека созвучию со Вселенной.

Смысл жизни человека, согласно индуистским представлениям, заключался в необходимости исполнить предназначенную карму, т.е. вести образ жизни, предписанный той касте (варне), к которой он принадлежал по рождению. Принадлежность к касте брахманов (жрецов), кшатриев (правителей, администраторов, воинов), вайшьев (земледельцев, ремесленников, торговцев) и шудр (слуг) определялась соотношением гунн (мировых элементов) в каждом человеке при рождении, как итог прожитых его душой предшествующих жизней. Однако, овладевая совершенным знанием посредством сурового воспитания и самовоспитания, человек может преодолеть собственную природу, победить влияние низших гунн, освободиться от пут социальных связей и стать равным миру мудрецом - аскетом.

Педагогика Южноазиатской цивилизации была сосредоточена на поиске путей, позволяющих человеку превзойти самого себя, возвыситься над бренностью жизни, слиться с вечностью, постичь божественный Абсолют. Важнейшие принципы педагогической идеологии индуизма были изложены в трактате «Архашастра» (IV в. до н.э. - II н.э.).

Обучение детей грамоте и счёту начиналось в семье за несколько лет до обряда упанаяны. После посвящения дети брахманов преимущественно занимались изучением

священных текстов и грамматики. Дети кшатриев и вайшьев изучали те же тексты в сокращённом объёме, а так же отрасли знания, необходимые им в будущем. Обучать священному писанию имели право только брахманы.

Наряду с индуизмом народы этого региона в древности испытали на себе влияние буддизма. Буддизм, сохраняя за кастами лишь значение социально-профессиональных групп, выдвинул тезис о принципиальном равенстве людей, о возможностях каждого человека достигать вершин в духовном совершенствовании и о предоставлении всем людям равных возможностей получения образования, независимо от их кастовой принадлежности, социального и имущественного положения, а также вероисповедания.

Центральным пунктом буддийской педагогической традиции было нравственное воспитание, важнейшей задачей которого считалась освобождение души от страстей. Изучая священные тексты, общаясь с мудрыми наставниками, занимаясь самосовершенствованием, ведя праведную жизнь, люди должны стремиться избегать крайностей чувственных наслаждений и аскетизма и прийти к правильному образу жизни.

В Южной Азии школы создавались при монастырях, имели постоянные помещения, программы, определённые сроки обучения. Ученики изучали буддийский канон, языки, грамматику, логику, литературу, медицину.

В первом тысячелетии до н.э. шло интенсивное развитие самобытной **Дальневосточной Цивилизации**, идеологическим основанием которой стало **конфуцианство**, созданное Конфуцием (Кун-дзы - Учитель Кун, 551 - 479 г. до н.э.). Конфуцианская педагогическая традиция была устремлена к идеалам прошлого, обуславливалась гипертрофированным культом предков, заветы и воля которых задавали норму поведения, воплощавшуюся в непрерывной традиции. Усвоение традиций посредством изучения канонических текстов и ритуала считалось в Китае сутью человеческой жизни, главной обязанностью людей любого возраста. Учение, воля к учению, стремление к нему приобрели самостоятельное значение, стали синонимом жизни, достойной человека, высшей социальной и культурной ценностью.

Конфуций не оставил после себя письменных текстов. Его изречения были записаны учениками в книге «Лунь юй», которая содержит основные педагогические идеи мудреца: «Не радостно ли учиться и постоянно добиваться совершенства?», «Я на день трижды себя вопрошаю: добросовестно ли я трудился для людей? Сохранил ли искренность в общении с друзьями? Повторял ли то, чему меня учили?», «Напрасно обучение без мысли, опасна мысль без обучения»¹. В центре педагогики Конфуция стоит проблема образования благородного мужа - цзун-цзы, который заботится об обретении Дао (Великий путь) и не тревожится о своей бедности. Все основные человеческие качества благородного мужа конфуцианство просматривало сквозь призму его образованности. Согласно конфуцианской традиции, важнейшее качество благородного мужа - жэнь (гуманность, человеколюбие), а также овладение ритуалом (этикет) и канонам. Их усвоение превращалось в цель образования, составляло его высший смысл.

Способы образования благородного мужа Конфуций пытался реализовать в своей педагогической практике. Он создал частную школу, слава о которой распространилась по всей поднебесной. По преданию, из 2 тысяч его учеников 72 «прославились в мире». Он отказался от сословного принципа при приеме в школу, воспитывая других собственным примером. В центре педагогической деятельности Конфуция лежало не преподавание наук, а воспитание человеческого характера. Отказавшись от формализма в обучении, он строил его в форме

¹ Конфуций. Я верю в древность / Сост. И.И.Семененко. - М.: Республика, 1995, сс.55-164

свободного общения, бесед, диспутов, воздействуя на учащихся не только словом, но и образом своей жизни, своими поступками, жестами, внешним обликом.

В «Ли цзы» («Книге установлений», «Трактате о правилах поведения»)- каноническом памятнике конфуцианства IV- I вв. до н. э. была представлена модель традиционного китайского школьного образования. Во II в. до н.э. конфуцианство было объявлено официальной идеологией императорского Китая. К этому времени сеть школ охватила всю страну. В начальной школе дети осваивали иероглифическую письменность. Успешно сдавшие экзамены продолжали учиться в средних школах в центрах провинций, изучая конфуцианский канон, а в дальнейшем – в столичной императорской школе, которая открывала путь к чиновничьей должности.

Начиная с VII в. главной формой отбора и пополнения чиновничьего штата в Китае становится специальная экзаменационная система, окончательно сложившаяся в X-XIII вв. В таком виде она просуществовала в Китае вплоть до XX века. Однако высокая стоимость учёбы делала её доступной лишь для выходцев из зажиточных семей. Школа средневекового Китая давала учащимся гуманитарную подготовку в духе конфуцианства, воспитывая преданных слуг императорского режима.

4. Античное общество (VII в. до н.э.-V в. н.э.) являлось колыбелью Западной цивилизации. Античный город-государство (полис) представлял собой коллектив полноправных граждан-земледельцев- собственников, избравших городские власти. Античная педагогическая традиция зародилась в Древней Греции. Идеал самоутверждения и стремления к первенству в соревновании с другими лёг в основу античного образования. Он был сформулирован в этических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» (VIII в. до н.э.).

В олигархической Спарте и демократических Афинах - наиболее влиятельных полисах античной эллады - были созданы различные модели образования подрастающих поколений. Особенности экономического, политического и культурного состояния городов - государств (полисов) Спарты и Афин привели к тому, что сложившиеся в них системы воспитания имели некоторые различия. К середине I тыс. до н.э. Афины становятся центром ремесел и торговли, прекрасным городом с великолепными памятниками архитектуры и скульптуры, театральными представлениями и спортивными состязаниями, публичными выступлениями философов и поэтов, гимнастическими залами и целой системой школ. Спарта же оставалась захолустным городком, в котором бедно, примитивно жили и рабовладельцы, и пируэки, и холопы-рабы. Особенности социума определили и особенности воспитательных систем этих городов - полисов.

Спартанское воспитание было государственным: дети рабовладельцев с 7 до 30 лет были оторваны от семьи и вели казарменную жизнь. Спартанское воспитание имело своей целью подготовку мужественных, дисциплинированных, закалённых воинов. В государственных воспитательных учреждениях (агеллах) они учились читать, писать и считать в той мере, в какой без этого нельзя было обойтись, метко отвечать на заданные вопросы; в остальном же воспитание сводилось к требованиям беспрекословного подчинения, стойко переносить лишения и одерживать верх над противником. В возрасте от 15 до 20 лет юноши получали музыкальное воспитание, которое входило в их военизированный уклад жизни как составной элемент. Спартанская система воспитания включала и определённые физические упражнения для девушек, чтобы их будущие дети были здоровы и крепки.

Иным было афинское воспитание, которое развивалось в социально неоднородном обществе, ориентировалось на интересы различных слоев населения, в своих высших формах отражало идеал рабовладельческой верхушки - идеи «калокагатии» (человек. прекрасный душой

и сильный телом) и «арете» (образцовое поведение гражданина, политического деятеля). Поэтому целью афинской системы образования являлось формирование личности, объединяющей в себе эстетические и физические доблести, телесное и духовно- нравственное совершенство. Достижению этого воспитательного идеала подчинялось содержание образования в системе частных и платных школ.

В Афинах дети до 7 лет воспитывались на женской половине дома матерью, а в состоятельных семьях - кормилицами. Затем мальчики посещали мусическую школу, где их обучали чтению, письму, счёту, знакомили с греческой поэзией и драматургией, учили игре на лире и пению. Детей состоятельных родителей сопровождал «педагог» - «дядька» из числа пожилых домашних рабов, которые должны были следить за поведением и учёбой ребёнка. С 10 лет начинались интенсивные занятия физическими упражнениями в палестрах (бег, борьба, кулачный бой, метание копья, диска и др.). С 16 лет юноши посещали гимнастические школы. Образование заканчивалось двухлетней военной службой - эфебией (18-20 лет), где они занимались физической и военной подготовкой, затем получали оружие и год служили на границе или в крепостях. Даже самые бедные афиняне обладали элементарной грамотностью. Девочки получали образование на женской половине дома: кроме рукоделия и управления домашним хозяйством, их учили грамоте и пению. Во многих греческих городах были школы для девочек.

Афинская система образования получила теоретическое обоснование в трудах греческих философов: Сократа, Платона, Аристотеля.

Сократ (469-399 гг. до н.э.) рассматривал личность прежде всего с точки зрения её внутреннего мира, отношения человека к самому себе. Идеал самопознания и самосовершенствования стал центральным пунктом всей его философии, что объясняется его интересом к проблемам образования. Учёный излагал свои мысли в устных беседах и не оставил после себя никакого письменного наследия. События его жизни и его идеи изложены в произведениях его учеников. Высоко оценивая образование, он считал, что приобщая человека к истинному знанию, его можно сделать мудрым и, следовательно, добродетельным, а общество совершенным. В его воззрениях образование - единственно возможный путь духовного развития, основанный на осознании человеком своего невежества и постоянного самопознания. На этом пути была велика роль мудрого учителя-наставника, который не даёт готовое знание, а помогает его находить на основе личностного усилия. Свой метод Сократ называл «майевтикой» - повивальным искусством.

Педагогические идеи **Сократа** получили развитие в произведениях его ученика - **Платона** (427-347 гг. до н.э.). Платон рос в образованной аристократической среде, учился у лучших учителей своего времени и достиг поразительных успехов в литературном и музыкальном творчестве, в познании математики и в гимнастических состязаниях. Он много путешествовал. В 385 г. до н.э. Платон открыл в Афинах свою философскую школу - **Академию** и возглавлял её до самой смерти, совмещая преподавательскую деятельность с научно-художественным творчеством. В его наиболее крупных произведениях («Государство», «Законы») и других подробно разработана теория образовательного процесса. Он утверждал, что преобразовать само государство можно только с помощью системы общественного образования.

Всё творчество Платона пронизывает идея пайдеи. По Платону **пайдейя** - это путь, который должен пройти человек, поднимаясь к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством овладения культурой, обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете). Только истинное знание составляет абсолютное значение всех добродетелей. Оно не зависит от внешнего опыта людей, является врождённым и, по словам

Платона, есть «на самом деле не что иное, как припоминание», однако такое истинное знание может быть только результатом самопознания, открывающего истину внутри самого человека, в его душе. И помочь человеку в этом может учитель, который ориентирует ученика не на пассивное восприятие, а на активный поиск самостоятельных решений в познавательных ситуациях. Эталоном такого учителя, по Платону, является Сократ с его методом майевтики.

Главной задачей государства Платон считал заботу об образовании своих граждан. Идеальное государство должно заботиться о браках, ибо только здоровые браки дают полноценное потомство, а также о будущих матерях. Воспитание в идеальном государстве, по его убеждению, должно начинаться с самого раннего возраста, когда человеческая природа наиболее пластична и податлива. Стремясь к гармоническому развитию тела и души, как того требовал идеал калокагатии, Платон доказывал, что здоровый дух способствует совершенствованию тела, а не наоборот.

В отличие от Платона, его ученик **Аристотель** (389-322 гг. до н.э.) более сдержанно оценивал возможности образования в формировании человеческой личности. Важную роль он отводил законодательному принуждению, которое призвано способствовать развитию привычки и обеспечить нравственное поведение. По мнению Аристотеля, образование имеет своей задачей восполнить то, чего не достаёт человеку от природы. Он утверждал, что добродетели не даются от природы, но и не возникают помимо неё. Человек имеет добродетели от природы в потенции, но возможность реализации этих потенций зависит от того, к какой деятельности он приучен с детства, какие привычки он приобрёл. В ходе образования человек должен быть приучен к хорошему. В отличие от Сократа, он не отождествлял добродетель и знание, считая, что нравственность, хотя и зависит от знания, но, прежде всего, заключена в доброй воле человека.

Образование, являясь важнейшей социальной функцией и предметом пристальной заботы законодателей, должно, согласно Аристотелю, соответствовать существующему государственному строю и формировать у каждого гражданина свойства, которые бы в наибольшей степени обеспечивали государственную стабильность. Образование должно быть общим делом, регулируемым законом.

Образование, по мнению Аристотеля, следует начинать с формирования практических навыков и переходить к теоретическим знаниям. Преобладающее значение отдельных видов образования он определял в соответствии с ходом развития человека: вначале воспитание тела (до 7 лет), затем воспитание склонностей (до 14 лет) и воспитание ума (до 21 года).

Аристотель выделил **идеал общего образования**, достойный свободного человека (не раба) и обращённый к формированию у него способностей и стремления к восприятию культурных ценностей, умения правильно судить «обо всём», а не воспитанию одностороннего профессионала в той или иной области знаний.

У Аристотеля так же, как и у Сократа и Платона, педагогический поиск был неразрывно связан со стремлением стабилизировать рушащийся полисный уклад жизни древних греков. Они пытались обосновать абстрактный **идеал философского образования**, ориентированного на воспитание добродетельного человека. Однако наступающая эллинистическая эпоха с присущими ей мощными государственными структурами, подчиняющими себе личность и отрицающими традиционными полисными ценности (единство, равенство всех перед законом, гражданскую активность, «всеобщее благоденствие» - всё это для полноправных граждан), делала этот идеал бесперспективным для массовой педагогической практики.

В результате завоеваний А. Македонского в эллинистическую эпоху (конец IV - середина I в.

до н.э.) греческая культура получила распространение на огромных пространствах от Сицилии до Индии. Эллинистическая культура отличалась ярко выраженным индивидуализмом, ростом противоречий между духовной жизнью личности и общественными установками. Главными носителями индивидуалистического начала в культуре эллинистической эпохи выступали философские учения, в которых нашёл отражение скачок к индивидуализму. Эти учения отрицали культурный идеал риторического образования, требовали сосредоточить внимание на воспитании воли, характера, умения общаться с людьми и стойко переносить невзгоды (эпикурейцы, киники, стоики). Идеальным героем эллинистической философии был мудрец, достигший внутренней независимости благодаря способности «жить согласно природе», т.е. довольствоваться немногим. Важнейшей педагогической задачей они считали развитие самостоятельности суждения и умения опираться на непосредственный чувственный и практический опыт.

Образование народных масс в эллинистическую эпоху претерпело существенные изменения. Широко распространялась грамотность среда низших слоёв городского населения. В то же время народная культура всё дальше уходила от традиционных полисных норм, всё больше увеличивался разрыв между ней и культурой верхов.

Во II в. до н.э. эллинистические царства Восточного Средиземноморья были завоёваны Римом. Традиции эллинистической эпохи продолжили существование в период римского господства, оказывая огромное влияние на развитие римского (латиноязычного) образования и культуры.

Древнейшее римское воспитание было семейным. Подростки и юноши из состоятельных семей становились спутниками выдающихся адвокатов и ораторов, присутствовали на разбирательствах судебных дел, изучали под руководством опытных юристов гражданское право и таким образом готовились к общественной деятельности. С 17-18 лет юноша начинал военную службу в легионах, принимал участие в каком-либо военном походе. После военной службы (1-3 года) для состоятельных граждан открывался доступ к государственным должностям. С проникновением в Рим эллинистической культуры в III-II вв. до н.э. происходит становление школьной системы. Кроме элементарных школ, которые существовали и раньше, в Риме по эллинистическому образцу начинают появляться школы грамматика.

Постепенно сложился **образовательный идеал совершенного оратора**, сформулированный **Марком Туллем Цицероном** (106-43 гг. до н.э.). Для обозначения своего образовательного идеала Цицерон выдвинул понятия «humanitas» - «гуманизм», «гуманность». Для Цицерона «humanitas» это и человеческое отношение к людям (человеколюбие), и человеческая природа, и культурность (воспитанность) и даже цивилизованное (гражданское) общество. Но прежде всего «humanitas» для него - это образование (древнегреческая пайдейя) то, что, в конечном счете, определяет самого человека. Гуманистическое образование есть образование, достойное свободного человека.

В конце I в. до н.э. Римская республика превратилась в Римскую империю. Возрастает роль государства в социальной и политической жизни общества, в судьбе каждой отдельной личности. Одновременно повышается значение школьного образования. Педагогические ценности Римской империи этого периода выразились в деятельности М.Ф. Квинтилиана (ок. 35 - ок. 100 гг. н.э.), который приобрёл широкую известность как преподаватель риторики. Его педагогический опыт был обобщён в труде «О воспитании оратора», где он рассмотрел основные этапы, методы и содержание учебного процесса. Ставя целью подготовки оратора широкую гуманитарную образованность, в программу обучения он включал не только грамматику и риторику, но и другие «свободные искусства» (геометрия, музыка, астрономия). В воспитании на первый план он выдвигает требование нравственного совершенства оратора.

Наряду с сочинениями Цицерона, имевшими значение нормы для последующей культурной традиции, решающее влияние на становление образованности в Римской империи оказало творчество поэтов эпохи Августа (конец I в. до н.э. - начало I в. н.э.) - Вергилия, Горация и другие произведения, которые стали предметом изучения в римской школе. В этот период римская школьная система приобрела законченный вид, который она в основных чертах сохраняла вплоть до падения Западной Римской империи (476 г.) и гибели античного общества.

До 7 лет - ребёнок воспитывался дома; с 7 лет - обучался в начальной школе; с 11-12 лет - в школе грамматика, где изучали латинский и греческий языки и литературу. Небольшая часть учеников грамматика продолжала образование в школе ритора (риторами называли профессиональных ораторов, которые чаще всего выступали в суде как обвинители или адвокаты). Здесь занимались юноши 15-20 лет. Учащихся знакомили с детально разработанными правилами составления и произнесения речи. Много внимания уделялось практическим упражнениям. Считалось, что школа ритора дает подготовку к судебной деятельности. Другим предметам (арифметике, геометрии, музыке, астрономии, физическим упражнениям) уделялось очень мало внимания.

В Римской империи школьное образование приобрело государственный характер. Центральные и местные органы власти способствовали открытию школ, организовывали и контролировали их деятельность. Учителя получали государственное жалование, освобождались от налогов, имели различные льготы.

Античность рассматривала общественное воспитание как основной способ формирования личности во имя сохранения и преобразования общества. Античная педагогика видела в развитии личности цель и смысл образования. Античной педагогике был присущ рационализм. В условиях отсутствия достаточно влиятельной религиозной традиции она обосновывалась преимущественно философами и риторами.

В I-II вв. н.э. среди народных масс Римской империи распространилось христианство - новая религия, возникшая в Палестине в I в. н.э. на основе иудейского монотеизма (единобожия). Античному идеалу соревнования и самоутверждения христианство противопоставляло сложившийся у народов Ближнего Востока **идеал самоограничения, смирения, взаимопомощи и духовной независимости от «властей века сего»**.

Смысл христианского воспитания состоял в заботе о сохранении и развитии того, что в человеке заложил Бог. **Целью христианского образования становилось не получение знаний о Боге, а знание Бога.** Саму жизнь человека христианство объявляло путём познания Бога, слияния с ним, и религиозное образование становилось эффективным способом решения этой задачи.

В 395 г. Римская империя разделилась на Западную и Восточную - Византию, просуществовавшую до 1453 года. Византия во многом продолжила культурные и образовательные традиции античного общества, изначально синтезируя их с христианством. В Византии оформилось православие, оказавшее огромное влияние на особенности развития отечественной педагогической традиции.

Византийская православная традиция, как и христианская традиция в целом, видела смысл педагогических усилий в приобщении человека к Богу, в наставлении его на путь спасения. Обязательным условием спасения человека считалась его вера в Бога, принятие им религиозных догматов. Однако приобщиться к Богу человек мог путём познания (умопостижения) и путём дел (праведного образа жизни). Византийская педагогическая традиция осваивала оба эти пути. Западная католическая сосредоточилась на первом, встав на путь рационализации

религиозного познания, что во многом определило характер и западной педагогики.

Элементарная, средняя и высшая школы составляли три ступени византийского образования.

В VII в. византийскими богословами была создана система религиозной педагогики. В начале столетия её основы изложил **Авва Дорофей**, пытавшийся сформулировать принципы монашеского воспитания, определить роль светского образования в духовном образовании. В произведениях Дорофея светское образование предстает как путь познания божественной истины.

В первой половине VIII в. **Иоанн Дамаскин**, оставаясь в рамках христианской религиозной традиции, пропагандировал культ знания.

Во второй половине IX века в Константинополе школу для элиты создал патриарх **Фотий**, наставник легендарных просветителей Кирилла и Мефодия. Для Фотия идеалом было энциклопедическое образование, основывающееся на общечеловеческих ценностях в их православно - христианской интерпретации.

Огромное образовательное значение наук обосновывал богослов и философ, ритор и историк **Михаил Пселл**.

В XIII- XIV вв. в Византии усилилась разработка монашеско - аскетической педагогики, отрицательно относившейся к светскому образованию и видевшей цель воспитания в мистическом слиянии с Богом. В середине XIV столетия солунский архиепископ **Григорий Палама** обосновывал необходимость приучения ума к сосредоточению на едином и на этой основе организации прямого общения между учеником - послушником и Богом. Палама весьма неодобрительно относился к светскому знанию и, особенно, к греко - римской образованности, хотя и не призывал к её полному запрету.

В последние десятилетия существования Византийской империи, столица которой пала под ударами турок в 1453 году, наибольший вклад в развитие педагогики внёс **Георгий Гемист Плифон**. Провозглашая главной целью воспитания достижение совершенства, он связывал это достижение с личными усилиями человека по развитию своих интеллектуальных способностей и душевных сил.

Восточному православию в христианском мире, укоренившемуся в Византии, а позднее и в Восточной Европе, противостоял католицизм, ставший религиозно-идеологической основой формирующегося западноевропейского средневековья. Официальный разрыв православной и католической церковью произошёл в 1054 году. В III-IV вв. на рубеже поздней античности и раннего средневековья был заложен фундамент новой педагогической традиции, опиравшейся как на утверждающееся христианское понимание способов воспитания человека, так и на достижение греко-римской образованности.

Огромную роль в формировании христианской педагогической традиции сыграл **Блаженный Августин** (354-430 гг. н.э.), получивший блестящее риторическое образование. Признавая практическую значимость наук, изучавшихся в системе традиционного риторического образования, он считал, что их освоение должно быть подчинено решению задач нравственного совершенствования личности в духе христианских идеалов и ценностей. Решение этой задачи он связывал, прежде всего, с постижением сердцем божественного откровения и основывающейся на этом любви к Богу.

Раннехристианских авторов прежде всего интересовала проблема воспитания человека.

Его нравственное и религиозное становление стояло в центре педагогических размышлений одного из наиболее авторитетных «отцов церкви» - **Иоанна Златоуста** (354-407 гг. н.э.), ставшего в конце IV века константинопольским патриархом. Он сформулировал подходы, во многом определившие средневековое отношение к воспитанию. Критикуя светское мировоззрение, формирующее в человеке внешнее тщеславие, преклонение перед мирскими, материальными ценностями, он ориентирует человека на преодоление мирских соблазнов, собственных пороков, на стремление к высшим религиозно-нравственным ценностям. На этом пути велика роль родителей, которые должны формировать истинного христианина, заботиться, прежде всего, о воспитании их души, о подготовке их к жизни высшей: «Прошу вас и умоляю, возлюбленные, будем иметь большое попечение о наших детях и всячески заботиться о спасении их души. Родителям следует думать не о том, как бы сделать детей богатыми серебром и золотом, а о том, как бы они стали всех богаче благочестием, мудростью и стяжанием добродетели...»¹.

Падение Западной Римской империи в 476 г. привело к возникновению варварских государств, крушению рабовладельческих отношений, к кризису культуры. Упадок городов привёл к упадку школы: античное образование на Западе, за редким исключением, перестало существовать. Языком устной и письменной коммуникации католического духовенства была латынь. После падения Западной Римской империи примерно на пять столетий письменность исчезла из сколько-нибудь широкого обихода. Она систематически использовалась лишь в церковной среде и среде связанных с ней учёных для фиксации текстов религиозно-богословского содержания.

Проблемы содержания образования разрабатывал **Северин Боэций** (480-524 гг. н.э.), который создал учебники по всем «свободным искусствам». Они широко использовались вплоть до XIII века. Боэций объединил арифметику, геометрию, астрономию и музыку в учебный цикл «квадривиум» (четвёртый путь). Этот цикл вместе с «тривиумом» (третьим путём) - грамматикой, риторикой, диалектикой составил семь свободных искусств, впоследствии положенных в основу всего средневекового образования.

Вслед за Боэцием разработку проблемы содержания образования продолжил **Кассиодор** (480-574 гг. н.э.). В трактате «Наставления в науках божественных и светских» он обосновал необходимость синтеза теологического и светского знания, использования достижений античной науки, объединения духовного и светского образования.

К VI веку количество образованных людей в Европе резко сократилось; церковь стала испытывать потребность в священнослужителях, которые могли бы читать и толковать писание. В начале VI века на церковных соборах были приняты постановления о создании епископских школ для клириков и об обязанности священников готовить себе смену, а также учить мирян читать Библию. В VI веке в Европе в условиях общего упадка школьного образования получает распространение педагогический идеал, никак не связанный с античным наследием, прямо противостоящий ему и базирующийся на христианском идеале монашеской аскезы.

Опыт монашеской педагогики старцев восточных египетских обителей был обобщён в первой трети V века **Иоанном Кассианом** (360-436 гг. н.э.) при создании монастыря на юге Западной Европы. Кассиан сосредоточил внимание на описании пути личного спасения христианина посредством самосовершенствования в аскетическом образе жизни. Он исходил из превосходства нравственного воспитания над учёностью.

¹ Иоанн Златоуст. Слово о воспитании детей // Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2 т., т. 1. Сост. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. - М.: АО «Аспект Пресс», 1994, с. 203

В конце V века избранный римским папой идеолог монашеской педагогики **Григорий Великий** утверждал, что только искреннее покаяние и соблюдение христианских заповедей может обеспечить подлинное религиозное образование, результатом которого должно быть практическое исполнение усвоенного знания. В изучении светских наук, которые он требовал наполнить христианским содержанием, Григорий Великий видел средство для углубленного понимания смысла Священного Писания. Само же учение призвано воспитывать скромность и терпение.

В VII веке, когда в Европе единственным мировоззренческим ориентиром оказалась аскетическое монашеское самовоспитание, педагогические идеалы ориентировались на сакральный мессианизм христианского воспитания. Античный идеал образования рациональной автономной личности отошёл на второй план. Однако уже с начала VIII в религию начинается проникновение знания. Указанная тенденция отчётливо проявилась в эпоху **Каролингского Возрождения**, культуру которой называют школьной культурой. «Капитулярий о науках» (787) К. Великого предписывал создавать при каждом монастыре и епископской кафедре школы для монахов и клириков. Капитулярий 802 года обязывал всех мирян посылать детей в школы. Культурный подъём и пристальное внимание к педагогическим проблемам создавали благоприятные условия для осмысления коренных вопросов образования. Именно к их решению обратился выдающийся деятель Каролингского Возрождения **Алкуин** (730-804). В отличие от Григория Великого он считал, что мудрость есть не практическая добродетель, а знание, приобретенное в результате обучения. Причём мудрость включает в себя не только духовное знание, но и светские науки. Его сочинениями, в основном пособиями для обучения (учебник грамматики, учебник риторики, учебник диалектики, сборник задач по арифметике) пользовались в школах до конца средневековья.

В первой половине XI века образованность стала рассматриваться не только как средство укрепления государственного и церковного порядка, но и как самозначимая культурная ценность.

В конце IX века Западная Европа вновь погружается на два столетия в «темные века», характеризующиеся феодальными междоусобицами и культурным упадком. Однако разработка педагогической проблематики продолжалась и в эту эпоху. В IX-X вв. на Западе окончательно складывается **система рыцарского воспитания**. Рыцари имели свой кодекс чести, ориентированный на идеалы верного служения своим сюзеренам, а также религиозным ценностям и прекрасным дамам сердца. Воспитание рыцаря часто происходило в семьях богатых феодалов, в которые отдавались дети их вассалов. Оно осуществлялось в форме индивидуального ученичества.

В средние века в общественном сознании утвердилось понимание ребенка как маленького взрослого. Переход из одной возрастной группы в другую воспринимался не как путь постепенной эволюции, а как одномоментный скачок. Христианство способствовало тому, что воспитанию ребенка до 6-7 лет уделялось мало внимания, так как этот возраст считался безгрешным. Затем воспитание становилось мелочным, приобретало жестокий характер, ибо господствовала точка зрения, что греховность ребенка и подростка резко возрастают, особенно с развитием плотских желаний.

В XII-XIII вв. в Западной Европе на фоне экономического подъёма, роста городов, развития товарно - денежных отношений наблюдается обмирщение образования, распространение грамотности среди мирян в городах. Именно в XII веке города, а не монастыри становятся центрами культуры и образования. В XIII веке школьное дело стало выделяться в самостоятельную отрасль; наметилась трехступенчатая система образования: начальная школа (церковные школы, городские школы, школы церковных сект), школа второй

ступени (некоторые городские школы, монастырские школы, соборные школы, первые колледжи, факультеты «искусств» университетов), высшая школа («старшие» факультеты университетов - теологический, юридический, медицинский, а также «высшие» юридические и медицинские школы); стало формироваться университетское и систематическое школьное законодательство. В XIII веке в сфере образования национальный язык начинает постепенно теснить латынь.

К середине XIII века в Европе сложилась единая система университетов, зародившихся в предшествующем столетии. Ряд известнейших университетов возникли во второй половине XII-XIII вв. (Болонье, Оксфорде, Монпелье, Париже и других городах). Организация занятий в университетах, как правило, включала в себя чтение утренних лекций, в ходе которых преподаватели читали вслух тексты, формулировали проблему и разбивали её на подпроблемы. Вечером другие преподаватели в своих лекциях вновь обращались к тем же темам или к более узким проблемам. Еженедельно проводились диспуты, организуемые по особым правилам и имевшие важнейшей задачей формирование способности вести полемику.

В западноевропейской педагогической мысли в XII-XIII вв. происходят заметные сдвиги, отражающие общую динамику Западной цивилизации. **Гуго Сен - Викторский** (1096-1142) в «Дидакаликоне», одном из самых выдающихся памятников Средневековья, сформулировал и развил взгляд на учение, основывающееся на приобретении всеобъемлющего знания, как на способ совершенствования личности. У **Петра Абеляра** впервые нашла выражение идея противопоставления образования, основывающегося на знании, образованию, получаемому в результате собственных исследовательских усилий. Эта идея имела огромное значение в условиях появления университетов, дающих высшее образование и являющихся одновременно центрами средневековой науки. В сочинении **Винсента из Бове** (11909-1264) «О наставлении детей знатных граждан» в тесном единстве рассматривались проблемы обучения и воспитания нравственности.

В XIII веке своего расцвета достигла схоластика. В третьей четверти XVII века Фома Аквинский обосновал понимание разума как сущностной потенции человек, самостоятельной, независимой от веры, отдельной от неё. Следуя за Аристотелем, Фома исходил из идеи целостного психофизического формирования человека. В его учении благо определялось как познание истины и утверждалось первенство разума.

При всех различиях во взглядах на воспитание и обучение человека в литературе того времени пристальное внимание уделялось духовной сущности человека, а знание рассматривалось как средство, предохраняющее от совершения грехов и осквернения души.

В XIV- XVI вв. в Западной Европе на смену средним векам пришла новая историческая эпоха- эпоха Возрождения и Реформации. Это было время развития экономической жизни, зарождения буржуазных отношений, небывалого расцвета культуры, мощного духовного подъёма. Новая эпоха выдвигала новые педагогические идеалы, искала адекватные им механизмы образования. Если средневековье выработало модель авторитарного, патриархального воспитания с опорой на традицию, авторитет и волю, то в эпоху Возрождения центр тяжести стал смещаться в сторону индивида с его способностями и потребностями, интересами. Развитию образования со второй половины XV века способствовало книгопечатание, изобретенное немецким ремесленником **Иоганном Гутенбергом** в 1445 году и предоставившее возможность печатать массовыми тиражами учебники, методические руководства, тексты, которые использовались в школах.

Идеологией Возрождения становится **гуманизм**. Гуманистическая педагогика Возрождения - это синтез педагогической традиции античности (идеал разносторонне развитого

человека) и традиций Средних веков с религиозной трактовкой сущности человека и признанием равных прав человеческих индивидов перед Богом. Этот синтез стал основанием понимания индивидуальности, базирующейся на признании ценности и самобытной неповторимости человека, его права на независимость и свободу.

Гуманистический идеал человека включал обязательное интеллектуальное, нравственное и эстетическое развитие. Индивидуальность стала трактоваться как отличие человека от других людей; его право на индивидуальность было признано.

Гуманисты видели в образовании способ развития и восполнения природных задатков людей, ставили задачу и искали пути воспитания личности активной, разумной, преисполненной гражданского долга, следующей христианским ценностям, способной к служению обществу и достижению жизненного успеха.

Колыбелью Возрождения считают города Италии, расцвет которых в XIII- XIV вв. был связан с развитием торговли и ремесла, экономическим и культурным подъёмом. Именно здесь зародились и получили распространение гуманистические взгляды на человека, на цели, способы, пути и средства его образования.

Франческо Петрарка, которого называют «первым гуманистом Возрождения», провозгласил необходимость поворота от исследования теологических проблем, природы и окружающего мира к изучению человека, который, по его словам, сам себе остается неизвестным.

Гуманистами Возрождения (Пьера Паоло Верджерио, Гуарино Гуарини да Верона, Витторино де Фельтре, Эразм Роттердамский, Хуан Луис Вивес, Мишель Монтень и др.) были поставлены вопросы: о всеобщем образовании, об энциклопедизме содержания образования, обращенности знаний к миру, личному опыту ученика, а не только к книгам, о развитии сил и способностей ученика, о воспитании в соответствии с особенностями психического и физического развития ребенка. Предметом их внимания стал ребенок и его возрастные особенности. Они рассматривали мир детства как мир радости, игры, творчества, фантазии, чему резко противоречило традиционное авторитарное, схоластическое образование. Гуманисты выступали с новыми проектами, ориентированными на создание благоприятной педагогической среды в целях творческого развития обучающихся. Одним из таких был проект, воплощенный в художественной форме в произведении Ф Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» . Король Грангузье поручил воспитание своего сына схоластикам и богословам сорбонского типа, людям старой культуры и старой науки, для которых буквоедство было главным содержанием всякого образования. Они заставляли его зубрить так, чтобы он, начиная от азбуки и кончая серьезным трактатом, мог говорить всё без запинки наизусть, не интересуясь смыслом. Мальчик ничему не научился. Тогда королю посоветовали пригласить людей иного образа мыслей, другой выучки. Обучение Гаргантюа было отнято у схоластиков и поручено гуманистам. И в главах, посвященных обучению Гаргантюа гуманистами, Рабле раскрывает в очень яркой форме свои идеалы.

Педагогика в культуре Ренессанса играла очень большую роль. Людям, создававшим новую культуру, было важно, чтобы эта культура получила в свои руки такое орудие, при помощи которого она могла бы подготовить человека с раннего детства к восприятию этой культуры. Итальянские гуманисты XV века теоретически обосновали этот принцип и практически осуществляли его. В трудах Леонардо Бруни, Верджерио. Дечембрио, Гуарини была разработана целая система новой педагогики, и плоды теоретической мысли оживили там педагогическую практику. Была основана школа в Мантуе, во главе которой стоял энтузиаст новой педагогики Витторино де Фельтре. Эту школу называли *la casa gioiosa*- «домом радости».

Основные положения педагогики, получившей завершено - художественное выражение в романе Рабле, вполне соответствовали тем принципам в этой области, которые создали итальянские гуманисты и которые следом за ними разрабатывал Эразм Роттердамский и другие представители европейского гуманизма.

Рабле положил в основу общественного воспитания два принципа. Во-первых, человек должен развивать не только интеллектуальные, но и физические силы: ум и тело должны развиваться одновременно, параллельно и гармонично. Во-вторых, любая система образования должна строиться так, чтобы в ней чередовались учение и отдых, которые воспринимаются воспитываемым с большой радостью. Эта точка зрения всей новой культуры, и этими принципами живет гуманистическая педагогика до сих пор. Однако гуманистическая педагогика была реализована как элитарная, аристократическая. Гуманистические идеалы Возрождения находились в вопиющем противоречии с характером реальной общественной жизни эпохи. Они были настолько устремлены в будущее, что оказались не только совершенно недоступными массовому сознанию, но и неприемлемыми для многих носителей «теоретического разума».

В XVI веке в Западной Европе широкое распространение получили идеи Реформации, которая приблизила христианство к человеку, в значительной степени прагматизировала его, признав выполнение долга мирской жизни и профессиональной деятельности высшей нравственной задачей человека. Деятели Реформации высоко оценивали роль воспитания и обучения в борьбе за «умы и души» людей.

Мартин Лютер (1483-1546), стоявший у истоков западно - европейской Реформации, подчёркивал, что именно «воспитанию детей и юношества» отдаёт предпочтение «перед всеми вещами земными и небесными». Лютер выдвинул программу широкого гуманитарного образования, в центре которого стояла задача воспитания мальчиков и девочек в духе христианских добродетелей, трактуемых с реформаторских позиций. Он перевёл Библию на немецкий язык, утвердил обучение чтению и катехизису основой складывающейся протестантской народной школы; большое значение придавал изучению древних языков; в преподавании немецкой истории видел важное средство развития национального самосознания. Школа, по его мнению, должна была готовить людей и для духовной, и для светской деятельности, помогать человеку становиться человеком посредством его систематического обучения и воспитания.

В отличие от гуманистов Возрождения, выдвинувших много продуктивных идей и создавших отдельные очаги просвещения нового типа, Мартин Лютер связал необходимость широкомасштабной реформы образования с радикальными изменениями в обществе и церкви. Это способствовало претворению многих его идей по обновлению массовой школы в практику.

Последователи Лютера **Филипп Меланхтон** и **Иоганн Штурм** в 20- 30 гг. XVI века создали тип школы, ставшей основой для классической гимназии. В целом Реформация способствовала утверждению на Западе педагогических идеалов, направленность которых существенно отличалась от устремления гуманистов Возрождения. На смену идеальному образу гармонически развитой, преданной общечеловеческому делу личности, пришёл **деловой человек - прагматик, сочетающий христианскую добродетель со служением собственным интересам**. Педагогические идеалы Реформации уже в XVI в. реализовывались через достаточно широкую школьную сеть. Это были так называемые латинские (городские) школы, обучение в которых, как правило, продолжалось три года.

Значительно большее внимание развитию образования в это же время стала уделять и католическая церковь, пытавшаяся превратить школу в один из действенных инструментов

политики Контрреформации. Католическая реакция, будучи направлена как против реформаторских религиозных течений, так и против антропоориентированной культуры гуманистов Возрождения, стремилась поставить себе на службу новейшие достижения педагогики того времени. Это нашло яркое выражение у иезуитов, создавших особый тип школ, которые получили широкое распространение в последующие столетия и оказали значительное влияние на развитие теории и практики западного образования.

Общество Иисуса было создано бывшим испанским офицером Игнатием Лойолой в 1534 году. В воспитании, наряду с проповедью и исповедью, иезуиты видели важное средство влияния на умы и других людей. Уже в 1551 г. они открыли первую школу в Вене, а к концу XVI в. насчитывалось более 300 колледжей (коллегиумов) иезуитов. Иезуиты сумели достаточно быстро занять влиятельные позиции во многих европейских университетах.

Всё образование в школах иезуитов было направлено на воспитание ревностных католиков. Высоко оценивая свободные искусства и естественные науки, приготавливающие ум к усвоению божественного слова, иезуиты обязывали наставников использовать воспитательный потенциал этих наук для познания своего творца. Образование в школах основывалось на изучении латинского языка, который требовалось не просто выучить, а научиться свободно применять в диалектических диспутах и сочинении текстов. Говорить и писать на родном языке категорически запрещалось. Изучался также древнегреческий язык. Всё образование строилось на изучении строго отобранных текстов и от учеников требовалось строго следовать предлагаемым образцам.

В школах иезуитов широко использовался принцип состязательности в целях развития познавательных интересов учащихся. Система поощрений и наказаний строго регламентировала жизнь воспитанников и способствовала установлению строгой дисциплины и надзора. Иезуиты культивировали в школах систему слежки, доносов, манипулировали человеческими страстями. Они стремились придать своим питомцам внешний лоск, привить хорошие манеры, требовали соблюдать правила этикета. Большое внимание они уделяли личной гигиене, гимнастике как средству укрепления тела и здоровья.

Иезуитские школы пользовались большой популярностью. С их помощью католическая реакция боролась с реформаторскими идеалами и гуманистическими настроениями, получавшими всё большее распространение в условиях развития буржуазных отношений и накопления научного знания.

Таким образом, педагогические идеалы в культуре Древнего Востока складывались под влиянием различных идейных и духовных оснований. При определённых различиях педагогические установки были связаны со стремлением приспособить человека посредством воспитания к существующим общественным порядкам, заставить принять его традиционный уклад жизни.

В античном мире сложился идеал гармонически развитой личности.

В средневековой педагогике главное внимание уделялось духовной сущности человека, воспитанию добродетелей, подготовке человека для жизни «в Боге».

Идеологией Возрождения становится гуманизм, утверждающий ценность и самобытную неповторимость человека, его права на свободное развитие.

Литература

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т./ Сост. В. Г. Безрогов О. И. Варьяш.-М.:АО «Аспект Пресс»,1994.
2. Аристотель. Этика. Перевод Н. В. Брагинской, Т. А. Миллер.- М.:ООО «Издательство АСТ», 2004.-492 с.
3. Корнетов Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времён до начала XIX столетия - М.: АСОУ, Золотая буква, 2006.- 246 с.
4. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль.- М.: Правда, 1981.- 560 с.
5. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения/Под ред. Т.Н. Матулис, М., 2004.
6. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв.)/Сост. Н.В. Ревякина, О.Ф. Кудрявцев. М., 1999.
7. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений /Под ред. А.И. Пискунова 2-е изд.,испр. и дополн.-М.: ТЦ Сфера, 2001.- Глав 2- 6.

Модуль I. Лекция 2. Обогащение представлений об идеале человека и его воспитании в Новое и Новейшее время (XVIII – XXI вв.).

План

- 1. Выделение педагогики в самостоятельную область научного знания: Я. А. Коменский.**
- 2. Развитие гуманистических идеалов воспитания в педагогических теориях мыслителей XVIII – XIX веков: Д. Локк, И. Г. Песталоцци. И. Ф. Герbart. Ф. А. Дистервег.**
- 3. Воспитательные идеалы реформаторской педагогики конца XIX – начала XX века.**
- 4. Обогащение идеалов реформаторской педагогики в педагогических учениях Запада второй половины XX – начала XXI века.**

1. В XVII веке в Западной Европе продолжала возрастать роль образования в системе социализации подрастающих поколений. Однако общий удельный вес его был еще невелик - ведущее место в становлении личности занимали культурные нормы, обычаи и традиции, передававшиеся от старших младшим в процессе повседневного общения и в ходе специальных ритуалов. Передача культурных образцов определялась аграрным характером европейского общества, деревенским укладом жизни, интенсивное разрушение которого наметилось в передовых странах лишь с конца XVIII века, что было вызвано начавшимся в то время промышленным переворотом.

Различные условия жизни разных социальных слоев обуславливали и различия в условиях их социализации и воспитания. В рассматриваемую эпоху все большее распространение начинают получать закрытые учебные заведения интернатного типа, обслуживающие богатые и знатные семьи и способствующие закреплению и усилению различий между культурой «верхов» и «низов».

Грамотность главным образом была распространена среди привилегированных слоев населения в городах. Народные массы в сельской местности в основном были неграмотны.

Однако в начале Нового времени наметилось все более широкое распространение элементарного образования. Часто оно осуществлялось в семье. Но росло и количество начальных школ, которые обычно были связаны с церковью. Церковь тщательно следила за деятельностью народных школ, учителями в которых могли быть лица, принадлежавшие исключительно к господствующему вероисповеданию.

В XVII веке в протестантских государствах Германии начался, закончившийся к концу XVIII века, переход народной школы от церкви к государству. В некоторых протестантских государствах были приняты школьные уставы, провозглашавшие требование всеобщего начального образования и регулирующие порядок обучения.

В Западной Европе в XVII- XVIII веках продолжала существовать система средних школ, сложившаяся к середине XVI века. В Германии это были гимназии, во Франции – колледжи, в Англии - грамматические школы. Главной задачей этих школ была подготовка духовенства и чиновников. Развитие мышления и творческих сил школьников, как правило, было формальным, ориентированным на классические образцы без сообщения им реальных знаний.

Потребности социально- экономического развития европейского общества (распространение мануфактур, увеличение количества сложных механизмов, рост товарного производства, развитие торговли) требовали необходимости специальной подготовки. В системе образования все острее начинает ставиться вопрос о необходимости изучения математики, естествознания, приобщения к практическим знаниям.

В XVII веке теоретическая мысль развивала представления об активном субъекте, который вырвался из средневековых пут и способный развивать себя. XVII век предстает не только поворотным пунктом в философской теории познания и методологии частных наук, но также и переломной эпохой в развитии взглядов на психические процессы человека, от трактовки которых прямо и непосредственно зависят многие аспекты постановки и решения педагогических проблем.

У истоков новой педагогики стоял английский философ и политический деятель **Фрэнсис Бекон** (1561- 16260). Будучи убежденным, что «образование освобождает человека от дикости и варварства», Бекон провозгласил символ веры Нового времени. Доказывая, что знание есть сила, а победа над природой возможна лишь на основе познания ее законов и следования им, он создал классификацию наук, в рамках которых вопросы воспитания и обучения получили отражение в различных разделах: физическое воспитание – в связи с наукой о теле человека, нравственное воспитание - в разделе о душе и т.д.

Выступая против формализма, он стремился приблизить процесс обучения к идеалам современной ему науки. В методах преподавания он отдавал предпочтение движению от простого к сложному, от конкретных представлений к общим понятиям. Но в организации образования считал необходимым использовать различные подходы. Мыслитель отстаивал представления о праве человека на индивидуальность, свободный выбор своих занятий.

Становление педагогики Нового времени неразрывно связано с именем немецкого теоретика и практика образования *Вольфганга Ратке* (1571- 1635). Ратке (Ратихий) стремился отыскать такие принципы воспитания и обучения, которые бы утверждали славу божью, спасение души каждого и благоденствие всех. Он выступает против монопольного права на открытие школ, считая это обязанностью светских властей, требует всеобщего обучения на родном языке. Важнейший педагогический постулат Ратке – « все без принуждения». Им были составлены педагогические афоризмы, в которых отражены его взгляды на образование человека: «все в соответствии с природой», « ничего о вещах до вещей», « в один раз изучается только одна вещь», « все изучается раньше на родном языке», « все начинается с индукции, с опыта», « раньше примеры, потом правила», ничто не должно заучиваться наизусть», « ничего нового, пока не понято предыдущее», «одно и то же должно повторяться» и т.д.

С 1630 -40- х. гг. огромное влияние на развитие теории практики образования стали оказывать философские и психологические идеи *Рене Декарта*. Он обосновал оригинальную концепцию человека, способного познать мир посредством усилий собственного разума. Он настаивал на том, что не чувственный опыт человека лежит в основе познания мира, а способность его интеллекта охватить вещь только разумом вне ее телесности. Он способствовал утверждению взгляда, согласно которому умственное и нравственное развитие ребёнка является результатом сообразного с природой человека совершенствования разума.

Глубокое недовольство сложившейся системой образования, не отвечавшей интенсивным изменениям, происходившим в западноевропейском обществе, потребность в систематизации и обобщении разрозненных мыслей о воспитании ставили новые задачи в области педагогической теории и практики. Их разрешение связано с именем основоположника педагогической науки, яркого мыслителя своего времени **Яна Амоса Коменского** (1592 -1670). Философ, человек энциклопедических знаний, неустанно боровшийся за мир между народами, он разработал свой гуманистический проект Мирового порядка. В своем труде « Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» он излагает грандиозный гуманистический проект реформирования современного ему общества на основе развития образования и просвещения людей. Важнейшей составной частью «Всеобщего совета» стала «Пампедия» - теория непрерывного образования личности на основе использования закономерностей педагогического процесса. Его дидактическая концепция развернута в другом капитальном труде «Великая дидактика». На протяжении всей своей жизни Коменский активно занимался педагогической, общественной и религиозной деятельностью. Он написал множество учебников, которые пользовались большой популярностью в Европе.

Решение экономических и культурных проблем Чехии он усматривал в правильно организованном воспитании, поэтому принял за коренную перестройку существующего воспитания. В основу педагогической теории мыслителя легло его учение о всеобщей мудрости - пансофия, которая соединяла все отрасли знания в единую систему. Подобно этому он считал, что должна быть создана и единая педагогическая система, построенная на определённых общих началах, где всё должно быть

взаимосвязано (цель, принципы, содержание, формы, методы, средства). Основой, на которой должны быть построены воспитание и наука о воспитании, является точное определение цели воспитания. Эту цель Я.А. выводит из представлений об идеале человека и смысле его бытия.

Антропологическая концепция человека Я.А. Коменского строится на признании божественной сущности человеческой природы. В «Пампедии», 4 части своего грандиозного труда «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», Коменский рисует **образ желаемой личности**: «...чтобы все люди были как можно более подобны Богу, по образу которого сотворены,- истинно благоразумны и мудры, истинно деятельны и бодры, истинно нравственны и честны, истинно благочестивы и чисты, а потому истинно счастливы и блаженны здесь, на земле, и в вечности».¹ Такое общее понимание идеальной личности конкретизируется ученым в «Великой дидактике». Бог, создавая человека, заложил в него «семена знания, нравственности, благочестия», но всё это приобретает благодаря молитве, учению и деятельности. Отсюда следовало, что в школах - «мастерских гуманности» нужно заботиться о воспитании ребёнка: «1. созданием разумным. 2. созданием, господствующим над всеми творениями. 3. созданием, которое является радостью своего творца»². В такой трактовке цели воспитания прослеживается идея единства умственного, нравственного и религиозного воспитания. В научном образовании человека Я.А. Коменский видел важнейшее условие усовершенствования «одновременно его разума, и языка, и рук для того, чтобы он мог всё, что требуется, разумно созерцать, выражать словами и осуществлять в действии. Если что-то из этого опустить, то поучится пробел, который не толь нанесёт ущерб образованию, но и подорвёт его основательность. Ибо *крепким может быть только то, что тесно связано во всех своих частях*»³. В такой трактовке идеала человека и вытекающей из него цели образовательной деятельности слышен призыв учёного к разностороннему развитию человека. В результате образования весь род человеческий должен дойти до вершин «полноты человечности» и прийти к культуре независимо от возраста, сословия, пола и народности. На формирование педагогических воззрений учёного оказали влияние идеи античной педагогики, христианства и гуманистическая идеология Возрождения. Из античной педагогики он воспринял идеал разносторонне развитого человека; следуя религиозной традиции христианства, он видел верх человеческой образованности в благочестии (страхе господнем), как «венце премудрости». В духе педагогики Возрождения образованными людьми он считал «истинных людей», то есть тех, кто человечен по своим нравам. Осуществление названных задач он связывал с идеалосообразной деятельностью школы, которую называл «истинной мастерской людей», «мастерской гуманности».

Мыслитель не только определил цель образования, но и основные принципы образовательной деятельности, которые он раскрыл в XVI главе «Великой дидактики». Я.А Коменский стремился поставить «искусство духовного насаждения на столь твёрдые основы обучения, чтобы оно наверняка шло вперёд и не обманывало в своих результатах». Поскольку человек является частью природы, то его воспитание и обучение должно быть приспособлено к нормам действий природы, законам природы. Так Я.А. Коменской обосновывает базовый принцип педагогической деятельности - принцип природосообразности. Он писал, что природа тщательно приспособляется к удобному времени, например, птица, намереваясь продолжать своё потомство, делает это в наиболее удобное время - весной, когда создаются наиболее благоприятные условия. Так же и садовник сажает растения весной (а не зимой, не летом и не осенью), когда сок начинает распространяться из корня и оживлять верхние части растения. Не иначе поступает и архитектор, выбирая удобное время для рубки леса, обжигания кирпичей, закладки фундамента, возведения стен и штукатурки их и т.д. Отсюда он делал важные педагогические выводы о том, что в современных ему школах: «1. Не избирается надлежащее

¹ Я.А Коменский. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: ТЦ Сфера. 2006, с.41.

² Я.А. Коменский. Великая дидактика. / В хрестоматии по истории зарубежной педагогики. Сост. А.И. Пискунов. - М.: Просвещение, 1981, с. 97

³ Там же, с. 128

время для умственных упражнений. 2. Не располагают упражнения так тщательно, чтобы всё шло вперёд в определённой последовательности, безошибочно. И так мы делаем заключение: 1. *Образование человека нужно начинать в весну жизни, т.е. в детстве, ибо детство изображает собой весну, юность - лето, возмужалый возраст - осень и старость - зиму.* 2. *Утренние часы для занятий наиболее удобны* (так как опять утро соответствует весне, полдень - лету, а ночь - зиме). 3. *Всё, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста* так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте»¹.

Я.А. Коменский, исходя из того, что возмужание людей происходит в течение первых 24 лет их жизни, определил путь, который должен пройти каждый человек для того, чтобы стать подлинно образованным, совершенно нравственным и истинно благородным. Эти годы взросления он поделил на четыре периода по шесть лет каждый: детство, отрочество, юность, зрелость. Каждому периоду должен соответствовать определённый тип школы: *материнская школа* в каждом доме, *народная школа родного языка* (элементарная) в каждой общине, в каждом селе и в каждом местечке, *латинская школа* (гимназия) в каждом городе, *академия* в каждом государстве или в каждой крупной провинции. Материнская и школа родного языка открываются для юношества обоёго пола; латинские - для тех юношей, «у которых стремление выше, чем быть ремесленниками». Академии призваны готовить учёных, а также светских и религиозных руководителей.

Я.А. Коменский отстаивал *идею единства и целостности* содержания образования на всех ступенях. Это содержание, отвечающее постоянным потребностям, должно каждый раз по-новому перерабатываться, дополняться, структурироваться и преподаваться. «*При всем различии этих школ - писал Я.А. Коменский - мы, однако, желаем, чтобы в них преподавали не различный материал, а один и тот же, только различным образом, т.е. всё то, что может сделать людей истинными людьми, христиан - истинными христианами, учёных - истинными учёными, только поднимаясь каждой ступенью выше в соответствии с возрастом и предшествующей подготовкой*».²

В материнской школе, по мнению Коменского, нужно развивать внешние чувства. В школе родного языка – внутренние чувства, силу воображения и память, развивая руку, язык посредством чтения, письма, рисования, пения, счета, измерения, взвешивания, запоминания различного материала и прочее. Задача гимназии – развивать понимание и суждение о материале, собранном ощущениями. Это достигается с помощью диалектики, грамматики и остальных реальных наук и искусств. В академии будут развиваться способности, относящиеся к области воли и способствующие сохранению гармонии. Для души это может быть осуществлено с помощью богословия, для ума – с помощью философии, для жизненных функций тела – с помощью медицины, для внешнего благосостояния – с помощью юриспруденции. Завершается образование на этом заключительном этапе посредством путешествий. Во всей системе знаний важное место занимают реальные науки, направленные на придосообразное развитие внутренних сил ребенка в соответствии с возможностями возраста.

Основные положения Коменского о том, как учить, получившие впоследствии название «*принципы дидактики*», проникнуты стремлением приблизить учеников к жизни, пробудить интерес и любовь к знаниям. Они подробно раскрыты в «*Великой дидактике*»: прочность, сознательность, наглядность, систематичность, последовательность обучения, учет психолого-возрастных особенностей обучающихся. Ценными представляются его указания относительно выбора методов обучения. Им была предложена принципиально новая форма организации обучения – *классно урочная* в противовес традиционной – *индивидуальной*.

Обучение на всех ступенях образования ученый предлагал организовывать на основе использования специальных книг - учебников для учеников и методических пособий для преподавателей, над которыми он работал на протяжении всей жизни.

Образовательный процесс, по убеждению Коменского, должен быть направлен не только на обучение наукам, искусствам, языкам, но и на познание мудрости, раскрывающейся в нравственности

¹ Там же, с. 113

² Там же, С.146.

и благочестии. В содержании нравственного воспитания мыслитель выделяет «кардинальные» добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость, постоянно обогащающиеся на всех этапах взросления человека.

При рассмотрении всех кардинальных вопросов, связанных с перестройкой школы на новых началах, Коменский неизменно освещает и роль учителя, от личных и профессиональных качеств которого зависит успех образовывания совершенной и культурной личности. От учителя он требовал не только владения методическим искусством, но и доброжелательного, мягкого отношения к детям, знания детей, которые отличаются друг от друга умом, характером, отношением к учению, способностями. По Коменскому различные комбинации этих черт личности дают шесть типов детей: «ученики с острым умом, стремящиеся к знанию и податливые; дети, обладающие острым умом, но медлительные, хотя и послушные; ученики с острым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые; ученики послушные и любознательные при обучении, но медлительные и вялые; ученики тупые и, сверх того, равнодушные и вялые». ¹ При этом он верил в великую силу правильного воспитания, от которого зависело, каким станет ребенок.

Благодаря творчеству Коменского педагогика приобрела статус особой отрасли знания с присущим ей объектом, предметом, закономерностями образовательной деятельности, исследовательской проблематикой. Целостную теорию образования он представил в единстве ее важнейших составляющих: целей, задач, принципов, психологических предпосылок, содержания, методов, средств организационных форм воспитания и обучения человека. Однако, выдвинутые им гуманистические образовательные идеалы, вобравшие ценности античной традиции, христианства, Возрождения, ориентированные на формирование совершенного человека, стремящегося к освоению человеческой культуры, не были реализованы на заре Нового времени. Западная цивилизация вступила на путь, который вел к индустриальному обществу, утверждая иную культурную парадигму, становящуюся постепенно господствующей. Важно то, что ученый дальше развил гуманистическую педагогическую традицию, которая идеологически была связана с Просвещением.

2. Вслед за Коменским следующий шаг в развитии педагогики сделал его младший современник английский философ, психолог, педагог, политический деятель **Джон Локк** (1632-1704). Он - один из духовных отцов западного либерализма, автор принципа разделения властей, поборник идеи правового государства - рассматривал педагогическую проблематику сквозь призму идеалов гражданского равенства, справедливости, естественного закона социальных отношений, свободы.

Локк последовательно отстаивал необходимость специальной подготовки ребенка к счастливой и разумной жизни, в которой он был бы свободен сам и не ущемлял свободу других. Это, по его мнению, могло стать условием реализации принципа разумного эгоизма. Образовательный процесс, по мнению Локка, должен строиться так, чтобы направлять ребенка на присвоение установленных культурных норм (развитие воли) и одновременно готовить к будущей жизни, в которой ребенок сможет жить в деловом обществе и самовыражаться.

Важнейшим механизмом, регулирующим все поведение ребенка, выступает привычка. Локк писал: «Мне кажется ясным, что основа всякой добродетели и всякого достоинства заключается в способности человека отказываться от удовлетворения своих желаний, когда разум не одобряет их. Эту способность надо приобретать и совершенствовать посредством привычки, которая становится легкой и естественной, если упражняться в ней с ранних лет. Поэтому, если бы я мог рассчитывать, что меня послушают, то я бы посоветовал – в противоположность тому, что обычно делают, - приучать детей с самой колыбели подавлять свои желания и не руководствоваться своими влечениями». ²

Д. Локк разработал сенсуалистическую концепцию, которая утверждала, что в сознании человека нет ничего, чего ранее не было бы в чувстве, и что разум без чувств - ничто. Человек, по Локку не обладает никакими врожденными идеями, родившись, он подобен «чистой доске» (tabula

¹ Я. А. Коменский. Великая дидактика./ в Хрестоматии по истории педагогики: В 3 т. Т. 2. Новое время /Под ред. А.И. Пискунова.- М.: ТЦ Сфера, 2006. с. 20 -21.

² Д. Локк. Мысли о воспитании. Там же, с. 51-52.

gaza). Все знания человека есть результат опыта (внешнего – ощущений и внутреннего – рефлексии).

Простые идеи, составляющие основу знания, разум соединяет в идеи сложные.

Признавая разум высшей инстанцией, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, Локк провозглашал возможность для каждого человека стать совершенным посредством упражнения врожденных способностей и сил. В формировании совершенного человека большое значение он придавал воспитанию. Локк создал *систему образования джентльмена*, который должен развить свои интеллектуальные, нравственные и физические силы. Главнейшей предпосылкой природосообразного развития человека он считал хорошее *физическое состояние*. Не случайно рассуждения о воспитании джентльмена в работе «Мысли о воспитании» он начинает со слов: «Здоровый дух в здоровом теле – вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и другим, тому остается желать немногого; а кто лишен хотя бы одного, тому в малой степени может компенсировать, что бы то ни было иное. Счастье или несчастье человека в основном является делом его собственных рук».¹ Говоря об организации физического воспитания, он опирался как на педагогический, так и на врачебный опыт. В работе он дает целый ряд советов относительно сохранения здоровой конституции ребенка, организации режима и качества их питания, требований к одежде, постели, с тем, чтобы закаливать ребенка, сформировать у него физическую выносливость и способность переносить физические страдания.

С физическим воспитанием Локк связывал *воспитание трудолюбия* в процессе приучения к ручному труду – ремесленному и, особенно, сельскохозяйственному как средства развития ловкости, укрепления здоровья.

Нравственному воспитанию он отдавал предпочтение перед умственным. Важнейшая задача наставника – сформировать характер ребенка на основе привития ему привычек, позволяющих человеку быть добродетельным, а, следовательно, счастливым. «Обучать мальчика нужно, но это должно быть на втором плане, только как вспомогательное средство для развития более важных качеств. Ищите человека, который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика; отдайте его в такие руки, которые смогут, в пределах возможного, охранить его невинность, любовно поддерживать и развивать в нем хорошие начала, мягкими приемами исправлять и искоренять все дурные наклонности и прививать ему хорошие привычки. Это самое главное».²

В центр процесса образования Локк поставил ребенка, требуя внимательно наблюдать за его поведением и, в зависимости, от своеобразия его психического склада, применять к нему различные педагогические методы. Наиболее эффективными методами воспитания Локк считал упражнение и пример. При организации процесса образования он указывает на необходимость опираться на природную активность детей, предупреждая о недопустимости принуждать детей к учебе с помощью розги. Телесные наказания, утверждал Локк, вредны, так как заставляют детей ненавидеть то, что им следует любить. Допустимы телесные наказания лишь в исключительном случае упорного неповиновения и крайнего упрямства.

Идеи Локка, нашедшие широкий отклик и в континентальной Европе, во многом определили содержание педагогической мысли эпохи Просвещения. Рост внимания к педагогической проблематике в XVIII веке объяснялся верой идеологов Просвещения в *возможность преобразования общества в соответствии с умопостигаемой природой человека посредством просвещения народа, воспитания «особой породы людей», способных организовать социальную жизнь на разумных началах.*

В то время как для Англии XVIII столетия буржуазная революция была уже пройденным этапом, Франция эпохи Просвещения лишь двигалась навстречу революционным преобразованиям. Во Франции третье сословие сближалось с крестьянским большинством страны, его идеологи проповедовали не только либеральные идеи воспитания личности, но ставили задачу просвещения народа, воспитания его в духе демократических принципов. *Французские просветители пытались*

¹ Там же, с. 49.

² Там же, с.60.

доказать, что, обращаясь к человеческому разуму, давая людям должное воспитание, создавая благоприятную среду их жизни, можно согласовать экономические и социальные интересы людей, обеспечить общественную справедливость и свободу (Франсуа Мари Вольтер, Жюльен Офруэ де Ламетри, Дени Дидро, Клод Анри Гельвеций).

Природного естественного человека в противоположность человеку общественному, искусственному поставил в центр своих воззрений великий реформатор педагогики Жан-Жак Руссо (1712-1778). Руссо был одним из талантливых людей своего времени, хотя и не получил систематического образования. Странствуя по Швейцарии, Италии и Франции, в 1741 году он попал в Париж, вошел в мир современной ему интеллектуальной элиты.

В 1750 году Руссо принял участие и стал победителем конкурса, тема которого «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?» была в 1749 г. предложена Академией Дижона. Он представил на конкурс трактат «Рассуждение о науках и искусствах». В этом трактате, как и в своих последующих работах, Руссо в отличие от идеологов Просвещения отказался признать прямую зависимость поступательного развития нравственности и гражданственности от прогресса наук и искусств. Более того, он видел в науках и искусствах источник всяческих зол, считал, что они развращают человека, который добр по своей врожденной природе и портится под влиянием своего социального окружения. Руссо активно участвовал в интеллектуальной жизни эпохи, был привлечен Дидро к работе над «Энциклопедией». Но в 1752 году публично порвал с энциклопедистами, расходясь с ними в оценке цивилизации и культуры, искусств и наук. Доказывая, что насилие не может быть источником права и, отстаивая идею естественной свободы, демократ Руссо в конце 1750-х годов написал знаменитый «Общественный договор».

В 1761 году вышел в свет роман Руссо «Юлия, или Новая Элоиза, в котором Руссо сформулировал свое понимание детства как особого периода в жизни человека, развивая его далее в работе «Эмиль, или о воспитании» (1762 год).

«Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослым. Если мы хотим нарушить этот порядок, то произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться; у нас получатся юные доктора и старые дети. У детства свои собственные взгляды, свой собственный образ мыслей и чувств, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить его нашим...».¹

«Эмиль» пронизан философией чувства, которая находит свое выражение в педагогике, центрированной на воспитании чувств. Чувства, чувствования и аффекты, а не суждения и теория составляют основу поведения людей. Для Руссо чувства - основа человека, который у него всегда раньше чувствует, чем мыслит. Именно чувствования и аффекты, а не суждения и теория составляют основу поведения людей. Руссо различал приобретенные идеи и естественные чувства, которыми человека наделила природа. В этом пункте Руссо принципиально расходится с Локком, который был убежден, что люди судят о мире только на основе опыта, не имея никаких врожденных идей. Дети, разум которых еще не сформирован, по мнению Руссо, являют собой наиболее яркий пример людей, живущих чувствами. И не надо им в этом мешать, доказывал он.

Руссо требовал обращаться с ребенком «так, как это подобает его возрасту». Он отстаивал идею ценности детства как особого, значимого самого по себе возрастного периода, смысл которого отнюдь не сводится к подготовке к полноценной взрослой жизни. Он называл варварским традиционное для его времени воспитание, которое жертвовало настоящим ради неизвестного будущего, налагая на него всякого рода оковы.

В «Эмиле» Руссо изложил свою теорию естественного воспитания. Он писал: «Все выходит хорошим из рук Мироздателя, все вырождается в руках человека. Он принуждает ... одно дерево - приносить плоды свойственные другому; он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года; он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба; он все перевертывает, все искажает...; он ничего не

¹ Ж. Ж. Руссо. Эмиль или о воспитании. В хрестоматии по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов.- М.: Просвещение. 1981, с.214.

хочет видеть таким, как создала природа, не исключая самого человека: и человека нужно выдрессировать для него, как манежную лошадь, нужно окорнать на его лад. как он окорнал дерево в воем саду... Растениям дают определенный вид посредством культуры, а людям - посредством воспитания. Мы рождаемся слабыми, - нам нужна сила; мы рождаемся всего лишенными,- нам нужна помощь; мы рождаемся бессмысленными,- нам нужен рассудок. Все, чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дано нам воспитанием».¹

Руссо считал, что воспитание человек получает из трех источников: от природы (внутреннее развитие органов и способностей), от людей (обучение тому, как пользоваться этим развитием) и от вещей (приобретение собственного опыта, дающих человеку восприятие). Хорошо воспитан тот, кто получил не противоречащие друг другу уроки от природы, людей, вещей. Успешность воспитания определяется тем, насколько оно соответствует **той цели**, над которой мы не властны, которая дает природа. « **Жить - вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет - соглашаюсь в этом - ни судьей, ни солдатом, ни священником; он будет прежде всего человеком** ».² Руссо доказывал, что воспитание должно быть сообразно природе ребенка, следовать за ней. Он требовал отказаться от трафаретов в воспитании. *Педагогическая система Руссо - это система естественного воспитания.*

Содержание того идеала «природы», который Руссо противопоставлял всей культуре вообще, и особенно рассудочной культуре современного ему XVIII века, составляла свободная и цельная личность. Выступая против традиционного стремления воспитывать христианина или джентльмена, солдата или судью, Руссо доказывал, что *человек должен стать тем, кем ему предначертано стать судьбой*. В концепции Руссо содержалось требование отказа от попыток решить судьбу ребенка за него, тем самым лишая его выбора и мешая его естественному развитию. Этот поворот был принципиально новым для мировой педагогики и с особой остротой ставил вопрос о личной ответственности человека за свои дела и поступки, о том абсолюте, в соответствии с которым он должен строить свое поведение таким образом, чтобы жить свободно и в то же время в согласии с другими людьми. *Воспитать из ребенка человека, научить его науке жизни - вот в чем видел Руссо назначение и смысл педагогической деятельности.*

В своем понимании *природосообразности* воспитания Руссо следовал не за Коменским, а за Локком. Опираясь на требование Локка о необходимости предоставить « природе возможность формировать тело так, как она считает лучшим», Руссо распространил его не только на воспитание тела, но и на воспитание души, воспитание ума.

В « Эмиле» воспитанник изолирован от общества, удален от культуры, которые, по мнению автора, могут только причинить вред ребенку, повредить его естественному развитию. Руссо выделяет пять периодов возрастного развития Эмиля (до 2 лет, от 2 до лет, с 12 до 15 лет, с 15 до 22 лет. с 22 до 24 лет) и дает характеристику особенностям, присущим каждому возрасту и специфике педагогической работы с учетом этих особенностей.

С двух лет Эмиль живет наедине с наставником на лоне природе, который ненавязчиво и незаметно помогает ему постигать «науку жизни». Это возраст воспитания чувств. Наставник заботится о том, чтобы Эмиль осваивал окружающий мир, рос физически крепким, выносливым, правдивым, чтобы у него было свободное сердце и твердый характер. С 12 лет воспитанник должен заминаться систематическим образованием. Это период умственного воспитания. Причем делать это нужно таким образом, чтобы возбуждать у Эмиля желание к постижению окружающего мира. Принцип пользы должен определять содержание образования.

Исходя из того, что неизбежной обязанностью человека в его общественном состоянии является труд, Руссо требовал *развивать у подростка трудолюбие, научить его ремесленному труду*, который в случае необходимости всегда мог бы стать средством его существования.

Лишь с 15 лет начинается систематическое нравственное воспитание. С 15 до 18 лет создаются

¹ Там же, с.203. 204.

² Там же, с.205.

условия для развития у Эмиля воли, добрых чувств, целомудрия, способности суждения. 18 - 20 лет - это возраст воспитания религиозного чувства, не связанного ни с какими конфессиями. Достигнув 20 лет, Эмиль приступает к исполнению своих гражданских обязанностей, погружается в реальную общественную жизнь. Начинается новый этап его личностного становления.

В «Эмиле» Руссо впервые в истории педагогической мысли предпринял попытку систематического осмысления *манипулятивной модели образования*, не используя при этом сам термин *манипуляция*. По мнению Руссо, *наставник должен всячески стремиться скрывать свою роль ведущего в образовательном процессе*. Если ребенок будет считать себя господином, хотя управлять его поведением и развитием будет учитель, то тогда удастся сохранить видимость свободы, поработив при этом саму волю воспитанника. Сохраняя у него иллюзию собственной независимости, педагог может предотвратить детские капризы, избежать столкновения участников образовательного процесса. При этом ребенок будет считать себя хозяином собственной воли, а воспитатель исподволь реализовывать свою волю. Руссо считал, что *не словесные уроки, а лишь уроки, извлеченные из собственного опыта, будут значимы и полезны для учеников*. Он предлагал организовывать воспитание таким образом, чтобы ребенок, которым манипулирует наставник, не догадывался, что им управляют.

Реализацию своего, по сути, манипулятивного педагогического подхода Руссо связывал с созданием особой образовательной (воспитывающей и обучающей) среды развития ребенка, опираясь на врожденную активность детей, исходя из идеи их спонтанного научения,

Руссо требовал от наставника целенаправленного насыщения жизненного пространства ребенка такими предметами, чтобы они способствовали насыщению детского сознания. Ребенок, таким образом, должен брать уроки у окружающего его мира, а не у воспитателя, обращаясь к последнему лишь по мере возникновения у него такой потребности. Руссо подчеркивал, что задача *педагога не давать детям готовые истины, а заставлять находить их самостоятельно*.

Педагогическая теория **Иоганна Генриха Песталоцци** (1746 - 1827) строится на принципе природосообразности, подготовленного всем ходом предшествующего развития педагогической мысли. Раскрывая свои представления о человеке, Песталоцци писал: «Я должен признать, что не моя брэнная плоть и кровь, не животная сущность человеческих желаний, а задатки моего человеческого сердца и человеческого ума, мои человеческие способности к мастерству - вот что составляет человеческую сущность моей природы, или что то же самое, мою человеческую природу».

¹ Человеческая природа - это совокупность троякого рода задатков: человеческого ума, человеческого сердца и человеческих умений. Отсюда вытекало, что целью разработанной им теории элементарного образования являлось природосообразное развитие и формирование всех трех сил человеческого рода, причем в их гармоническом единстве. «Только объединением принципов и приемов, в совместном развитии этих троякого рода задатков человека можно добиться воспитания цельной натуры, без принижения ее в угоду развития то одних только умственных, то одних только нравственных или физических задатков».²

Элементарное (элементное) образование человека Песталоцци делил на три части: «1. Элементарное интеллектуальное образование, целью которого является правильное всестороннее и гармоническое развитие умственных задатков человека, обеспечивающее ему интеллектуальную самостоятельность, и привитие ему определенных развитых интеллектуальных навыков.

2. Физическое элементарное образование, целью которого является правильное гармоническое развитие физических задатков человека, дающее человеку спокойствие и физическую самостоятельность, и привитие ему хороших физических навыков.

3. Нравственное элементарное образование, целью которого является правильное всестороннее и гармоническое развитие нравственных задатков человека, необходимое ему для обеспечения

¹ И. Г. Песталоцци. Лебединая песня. В Хрестоматии по истории зарубежной педагогики. Сост. А.И. Пискунов.- М.: Просвещение, 1981, с.305.

² И. Г. Песталоцци. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. Там же, с. 296.

самостоятельности нравственных суждений, и привитие ему определенных нравственных навыков».¹

Разработанная им теория элементарного образования основана на выделении простейших элементов, лежащих в основе содержания образования. Эти простейшие элементы должны были стать исходными пунктами первоначального обучения. В качестве простейшего элемента числа Песталоцци выделял единицу, формы - прямую линию, слова - звук. В процессе первоначального элементарного обучения учитель должен вести ребенка от познания элементов к познанию целостного предмета.

Для Песталоцци общей **целью воспитания** является формирование **истинной человечности**. Нравственное воспитание предполагает развитие у детей моральных чувств, выработку у них нравственных навыков, формирование нравственных убеждений. Исходным моментом формирования нравственности являются чувства любви и доверия, возникающие между ребенком и матерью. Затем расширяется круг объектов детской любви, которая постепенно распространяется на свой народ, а затем и на все человечество. На основе любви к матери формируются нравственные привычки, а на их основе - нравственные навыки, составляющие фундамент нравственного характера, который предполагает умение ребенка владеть собой, преодолевать желания во имя достижения нравственных целей. В религии Песталоцци видел воплощение моральных ценностей. Весь жизненный уклад школ должен строиться на основе любви и расположения друг к другу учителей и учеников.

Умственное и нравственное воспитание должны гармонично дополняться физическим воспитанием, которое призвано научить ребенка не конкретным умениям, а владению своим телом. В основу элементарного физического образования Песталоцци положил упражнения суставов, обеспечивающих возможность естественных движений, придания им целенаправленного характера, что способствует духовному развитию детей. По мнению Песталоцци, правильное физическое элементарное образование должно подготовить человека к тому, чтобы он не гнушался никакой работой, не страшился никакого напряжения сил, которые в его положении могут наилучшим образом послужить ему к приобретению физической самостоятельности. Все эти задачи решаются в семье и народной школе.

После Великой Французской революции на Западе на протяжении XIX века шло интенсивное формирование буржуазного общества. На этом фоне под влиянием педагогических идей Песталоцци оформлялись национальные школьные системы. С начала столетия все более усиливалась роль государства в развитии школьного дела, складывалась система всеобщего начального образования; в среднем образовании четко обозначились два пути: классическое образование (гуманитарное, общекультурное, историко-литературное) и реальное (практико - ориентированное, прикладное, естественнонаучное). В этот период массовая школа и связанная с ней педагогическая идеология, ориентированная на формирование изолированного индивида, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, получила повсеместное распространение.

Наиболее последовательно эту позицию выразил в начале XIX века выдающийся представитель немецкой классической философии **Георг Вильгельм Фридрих Гегель** (1770-1831), провозгласивший необходимость подавления индивидуальности и отчуждения личности ради высших государственных целей.

В русле идей немецкой классической философии, психологии ассоцианизма и педагогики рационализма в начале XIX века создал свою концепцию научной педагогики немецкий педагог, философ, и психолог **Иоганн Фридрих Герbart** (1776-1841), идеи которого вплоть до настоящего времени определяют многие черты массовой средней школы.

Герbart впервые поставил вопрос о педагогике как самостоятельной науке, о ее различении как науке и искусстве. По мнению Гербарта, педагогика - наука философская, т.к. она разрабатывает проблемы воспитания и обучения, исходя из тех основ, которые указывает философия. Не менее значимой для педагогики выступает психология, « в которой была бы намечена вся совокупность

¹ И. Г. Песталоцци. Там же, с.287-288.

возможных человеческих побуждений». Он высказал убеждение, что педагогика, как законченная наука, может быть построена только с учетом знаний о человеке всех основных наук.

Герbart был противником руссоистской трактовки идеи природосообразного воспитания, считая, что только одно преподавание может воспитать многостороннюю личность.

Важнейшую педагогическую задачу Герbart усматривал в организации нравственного развития детей, требующего воспитания у них нравственной воли, нравственного просвещения, нравственной красоты человека, последняя является результатом сообразности действий человека пяти нравственным идеям: внутренней свободы (отсутствие борьбы между рассудком и волей и удовлетворенность собственными поступками), совершенства (максимальная полнота жизни), благорасположения (стремление доставить благо другим людям), права (регулирование конфликтов между людьми посредством договора), справедливости (нанесения ущерба или оказание услуги должно вызвать ответное действие).

Задача воспитания – сформировать у ребенка способность самостоятельно и ответственно делать выбор.

Герbart требовал особое внимание уделять *индивидуальности ребенка*, заботиться о ее сохранении и развитии. «Стремления воспитателя носят общий характер; питомец же является особым человеком... Индивидуальность необходимо по возможности сохранять нетронутой. Для этого главным образом требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нем самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по-другому... При этом собственное желание всегда должно уступить, надо даже по возможности подавить выражение такового»¹

Развивая центральную идею своей педагогической системы – воспитывающего обучения, Герbart последовательно различал воспитание, формирующее характер с целью усовершенствования личности и обучение, развивающее способности, сообщающее знание, прививающее полезные навыки. Но в отличие от своих предшественников, предлагающих решать проблемы воспитания и обучения в отдельности, он подчинил обучение воспитанию, усматривая в нем единственное надежное средство последнего. «И я теперь же признаюсь, что не представляю себе воспитания без преподавания, и, обратно, ... такого преподавания, которое бы не было воспитывающим».²

Высшей целью нравственного воспитания является добродетель («сила нравственного характера»). Эта цель корректируется на основе этики. Задачей воспитания является вызвать у ребенка независимое действие посредством внешнего вмешательства. Психология помогает найти ее решение через воспитание ума, который воспитуем по своей природе через соответствующее обучение. *Обучение не просто обеспечивает передачу знаний, формирование навыков и склонностей, оно ведет к правильному восприятию мира и людей, которое должно развивать нравственную интуицию и укреплять характер.*

В воспитывающем обучении внимание сосредотачивается не на приобщении ко всё большему объему полезных знаний и навыков, а на мотивации обучения, на интересе. *Обучение должно служить цели развития интереса, ибо интерес сохраняется всю жизнь и служит укреплению нравственного характера, т.е. главной цели воспитания.* Интерес – единственная побудительная сила воспитывающего обучения. Для Гербарта интерес есть, прежде всего, цель обучения, т.к его пробуждение выступает внутренним стимулом, обеспечивающим постоянное самостоятельное стремление учащегося к приобретению все новых и новых знаний, а следовательно и обогащения своих представлений.

Герbart выделил *четыре формальные ступени всякого обучения*: ясность, ассоциация система, метод. Воспитывающее обучение интегрирует различные предметы о мире и человеке в нем: литературу, математику, искусство, историю, древние языки и др.

Идеал образованного человека для Гербарта – это идеал человека самостоятельно

¹ И. Ф. Герbart. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания. Там же, с. 347-348.

² И. Ф. Герbart. Там же, с.336.

мыслящего, развитого всесторонне, получившего широкое образование, которое позволяет ему реализовывать себя в самых различных сферах деятельности.

Если И. Ф. Герbart обосновал теорию воспитывающего обучения, то **Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег** (1790- 1866) вошел в историю мировой педагогической культуры как основатель теории развивающего обучения, высшей и конечной целью которой являлось формирование человека.

Герbart не только поддержал, но и дальше развил, обогатил новым содержательным наполнением принцип природосообразности, раскрытый в теоретических размышлениях его предшественников (Коменского, Руссо, Песталоцци). «Обучение должно быть согласовано с человеческой природой. Это главный, высший закон всякого обучения.... Всякое искусство может достигнуть чего-либо лишь при содействии природы... Поэтому прислушивайся и внимай голосу природы, следуй точно по указанному ею пути... Без доверия к природе человека невозможно природосообразное, успешное воспитание.... Поэтому... для воспитателя самое важное - узнать природу человека вообще и в частности, чтобы верно служить ее свойствам, особенностям и стремлениям».¹ Являясь нормативным, он «в качестве такового по праву занимает первенствующее место, имеет руководящее значение, обладает авторитетом, требующим уважения»² и, вместе с тем, подчиняющим себе другие принципы и правила обучения.

Наряду с принципом природосообразности воспитания Дистервег выделяет принцип культуросообразности как построение образовательного процесса с учетом существующих внешних условий, под которыми подразумевал «... условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика».³ Он призывал воспитателей к гармоничному сочетанию культуры с природой, признавая, однако, что принцип культуросообразности может приближаться к принципу природосообразности, но вполне с ним совпасть ему никогда не удастся. «Действительность всегда остается далеко от идеала, т.е. всегда возможно себе представить состояние более высокое, чем уже достигнутое. На этом основана способность человечества к совершенствованию, простирающаяся до бесконечности. Цель изменяется в процессе движения. Она видоизменяется в соответствии с состоянием культуры. *Образовательный идеал определенного времени составляет также и цель обучения для данного времени.* Принцип культуросообразности в обучении и воспитании требует следовать за этим идеалом».⁴

Самодеятельность как третий принцип воспитания предполагает развитие детской творческой активности (физической и духовной), проявляющейся в специфических особенностях на разных ступенях развития подрастающего поколения (до 14-16 лет). Так, Дистервег считал, что в первые 12-14 лет жизни ребенка самодеятельность проявляется преимущественно в физической деятельности. Ребенок хочет свободно играть, резвится, как и должно быть. Воспитатель использует эти благородные стремления для всестороннего развития тела посредством гимнастических занятий. В этот же период духовная самодеятельность проявляется в свободной игре воображения. Целесообразно организованная самодеятельность подготавливает ребенка к основательному усвоению, запоминанию, развивает способность и стремление к усвоению основ наук, языков. После 14 лет наступает период рассудка, который переходит в формирование начал разума, возникают идеалы. Учение совершается сознательно, развивается сила мышления, формируются принципы, которые применяются в жизни. Нравственные воззрения превращаются в убеждения. Убеждения образуют характер и его силу.

Основное содержание дидактики развивающего обучения, изложенное Дистервегом в «Руководстве к образованию немецких учителей», представлено в четырех разделах. В них он анализирует правила обучения: относящиеся к ученику, к субъекту; касающиеся учебного материала, объекта; в соответствии с внешними условиями, временем, местом, положением; касающиеся учителя.

¹ Ф. Дистервег. Руководство к образованию немецких учителей. Там же, с.353, 354, 355.

² Ф. Дистервег. Там же, с.355.

³ Ф. Дистервег. Там же, с. 402.

⁴ Ф. Дистервег. Там же, с.405.

Образовательные **идеалы** Дистервега связаны с формированием **человека и гражданина**, свободной личности. Он писал: «Немецкая педагогика требует сначала образования человека, затем гражданина и члена нации: сначала человек, потом немецкий гражданин и товарищ по профессии, а не наоборот. Общие основы должны быть заложены для всякой будущей специальности.... Обучение молодежи имеет дело с общечеловеческим, с общим образованием человека, которое во всем основном одно и то же на всей земле».¹

Образ совершенного человека по Дистервегу характеризуют следующие признаки: «развитие чувства, физическая сила и ловкость как базис энергичного характера; живость и сила восприятия; хорошая память, оплодотворенная ценным материалом и основами всякого истинного знания; развитые мыслительные способности; влечение и склонность к самостоятельному исследованию и свободному устному и письменному изложению; увлечение яркими идеалами и наглядными примерами деятельной жизни, посвященной служению истинному, доброму и святому; единство чувств, мысли, воли и выработанные навыки».²

Много места уделяет в своей работе Дистервег учителю, от которого в первую очередь зависит организация идеалосообразного развивающего обучения. От педагога он требовал высоконравственных личностных и профессиональных качеств. Школа, по убеждению мыслителя, прежде всего, должна представлять собой «мастерскую, в которой работают и где ученик учится работать. Для этого необходимо, чтобы учитель был мастером своего дела, владел в совершенстве материалом, мог бы выбирать и разрабатывать его сообразно потребностям учеников, а последних обращать в своих искусных помощников».³

Таким образом, в концепции Дистервега совершенная личность – это личность гуманная, свободная, готовая реализовать и творчески развивать свои знания и способности в жизни.

3. В конце XIX века крупные капиталистические страны вступили на путь империалистического развития. Новая буржуазия была недовольна состоянием школы и дававшимся в ней образованием, которое носило догматический характер и тормозило развитие учащихся, их активность и самостоятельность, не готовила учащихся к жизни, не знакомила с различными видами трудовой деятельности.

Вместе с тем, развивающаяся промышленность нуждалась в рабочих, которые могли управлять новейшей техникой. Поэтому несоответствие поставки всего школьного дела уровню экономического и общественного развития капиталистических стран способствовало возникновению в конце XIX столетия реформаторских педагогических течений: движение сторонников трудовой школы, педагогика действия, движение за художественное воспитание, педагогика свободного воспитания, экспериментальная педагогика и др.

Педагогов – реформаторов объединяла идея о том, что школа должна не только давать знания, но и заботиться о развитии природных способностей учащихся и готовить их к жизни. Они выдвигали требования учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе воспитания и обучения, введение в школе трудовых занятий ремесленного типа, развития умственных, физических сил учащихся и подготовки их к труду.

Идеолог педагогики трудовой школы и гражданского воспитания **Георг Кершенштейнер** (1854-1932) предложил пути реформы современной ему немецкой школы в статье «Школа будущего – школа работы». Главным средством гражданского воспитания он считал трудовую школу, одну из основных задач которой видел в подготовке из детей и подростков **благонамеренных граждан, добросовестных и инициативных в своей профессиональной деятельности работников**. Участие детей в работе школьных мастерских, детских кухнях, детских огородах, ручном труде на уроках общеобразовательных дисциплин он рассматривал не только как путь для овладения ими практическими навыками, но и средством воспитания «... людей, которые понимали бы цель и благо

¹ Ф. Дистервег. Там же, с.385, 386.

² Ф. Дистервег. Там же, с.358.

³ Ф. Дистервег Там же, с.387-388.

государственного союза и из благодарности посвящали бы себя ему на службу».¹ «Для школы труда необходима работа служения товарищам, которая бы с первого дня снова и снова неутомимо повторяла, что смысл жизни не в господстве, но в служении.... Лишь в общей работе растет чувство общих задач, чувство необходимости подчинения общей цели.... В мастерской, в лаборатории и школьной кухне, в саду, в рисовальном зале, в музыкальном классе каждый ребенок найдет себе работу, которую он в состоянии осилить. Здесь работает слабый рядом с сильным, находит у него помощь... Здесь рядом друг с другом могут переживать радость и счастье удаchi малоспособный – на малой, очень даровитый – на большой работе».²

В начале XX века быстро распространялись школы с трудовым уклоном не только в европейских странах, но и в России, азиатских странах. Однако представители трудовой школы не были едины в вопросах о целях трудового воспитания. Представитель реформаторской педагогики **Вильгельм Август Лай** (1862-1926) рассматривал труд не как учебный предмет, а как принцип преподавания всех учебных дисциплин, как средство разностороннего развития учащихся.

Исходным пунктом, разработанной им «педагогики действия», выступали не книги и объяснения учителя, а жизнь ребенка с ее гармоническим разнообразием реакций. В основе обучения должна лежать последовательность выполнения таких действий, как восприятие, умственная переработка воспринятого, внешнее выражение сложившихся представлений с помощью описания, рисунка, опытов и других средств. Особую роль он отводил последнему компоненту – выражению, как способу приспособления ребенка к условиям окружающей среды. Это приспособление и было основной задачей школы действия. «Пусть все стремления твои будут проникнуты любовью, пусть вся твоя жизнь будет действием».³

Людвиг Гурлитт (1855 -1931), видный представитель педагогической мысли Германии, идеологически принадлежал к убежденным сторонникам свободного воспитания. Он критиковал современную ему школу за ее косность, оторванное от жизни и потребностей учеников содержание образования, игнорированием личности воспитанников, «авторитетный принцип» в воспитании, за «однообразную обмундировку всех, как и войско, и общество».

Воспитание философ называет самым важным вопросом не только для каждого индивидуума, которого воспитывают, но и для всего народа, для всего человечества. Если оно строится неправильно, от этого страдают не только целые поколения детей, но и вся культура, а с ней вместе и все материальное положение целого народа.

Задачу новой педагогики он видел в **свободном развитии всех умственных сил**, еще дремлющих в народе, **всех личных качеств**. «Новая педагогика должна, прежде всего, стараться не превратиться в то, что из нее хотят сделать и к чему она уже выказывает склонность, т.е. в систему. А во избежание этого, новая педагогика должна исключительно основываться на наблюдениях над ребенком, и из этих наблюдений и точного познания ребенка должна у нее явиться способность правильно и без насилия руководить детской природой и умение поставить ребенка в здоровые жизненные условия.... Понимание его физических функций и наблюдение над взаимодействием тела и духа, постепенное пробуждение его самосознания, постепенное развитие его умственной жизни – все это должен понять и изучить тот, кто действительно хочет влиять на развитие ребенка.»⁴ Такое понимание сущности воспитательного процесса исключало возможность использования рецептурной педагогики. На основе всестороннего изучения детской природы функция педагога сводилась к правильному руководству детской жизнью, в которой дети «собирают и запасаются опытом», учатся жить «правильной общественной жизнью с людьми, а еще лучше - с другими детьми,... учатся также на опыте других, а главное, научаются ставить свою полноправную единичную волю в правильные отношения к многочисленным и таким же полноправным единичным волям других. Это именно то,

¹ Г. Кершенштейнер. Школа будущего – школа работы. Там же, с.483.

² Г Кершенштейнер. Там же, с.482, 483.

³ В.А. Лай. Школа действия. Там же, с. 526.

⁴ Л. Гурлитт. О воспитании. /В Хрестоматии по истории педагогики: В 3 т. Т. 3/ Под ред. А.И. Пискунова.- М.: Сфера. 2007, с.144.

что мы называем воспитанием посредством жизни».¹

Джон Дьюи (1859 -1952) – представитель экспериментальной педагогики, как и все идеологи нового воспитания негативно воспринимал современную ему школу традиционное обучение. Типичные черты старого образования: его пассивность, механическое скучивание детей, однообразные программы и методы предоставляли очень мало места для самого ребенка, его самостоятельной работы. Рассматривая **подготовку ребенка к жизни, развития его природных инстинктов, «импульсов»** в качестве важнейшей задачи, он рисует образ идеальной школы, предоставляющей ребенку многообразное личностно – развивающее пространство, формируемое педагогом на принципе свободной и богатой социальной жизни. Обучение рассматривается им как средство подготовки к жизни.

Дьюи выделяет четыре группы инстинктов (импульсов): социальный - стремление к разговору или общению (стремление ребенка овладеть языком); исследовательский - влечение к исследованию или к выводам (работа в мастерской, опыты, эксперименты по физике или химии); строительный – потребность что-либо делать (игры, движения, жесты, фантазия, стремление придать материалу определенную форму); выразительный - влечение к художественному выявлению себя (создание произведений искусства). «Все они - природные ресурсы, непомятый капитал, от упражнения которого зависит развитие ребенка».²

По убеждению Дьюи природные импульсы развиваются в процессе включения ребенка в самостоятельную исследовательскую деятельность, в эксперимент, позволяющие ему самостоятельно добывать новое знание и развивать природные стремления.

Раскрывая образ идеальной школы, Дьюи пытался показать, как можно опереться на «зачаточные инстинкты человеческой природы» и, используя соответствующие средства, управлять их проявлениями, чтобы облегчить и обогатить развитие отдельного ребенка, сообщить ему технические сведения и приучить к дисциплине.

В вопросах образования он оптимистически смотрел в будущее, отмечая: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются».³

Все представители реформаторской педагогики рассматривали школу, как источник разностороннего творческого развития личности.

Идеи реформаторской педагогики были положены в основу организации школ нового типа во Франции, Англии, Германии, Бельгии, Швейцарии и других странах.

Реформаторская педагогика способствовала обогащению теории и совершенствованию практики образования, воспитания и обучения. Экспериментальное направление активизировало дидактические поиски; идеи прагматизма показали несостоятельность традиционного школьного обучения и воплощались в практике образования. Однако недооценка прагматистами предметного преподавания в дальнейшем привела ко многим негативным последствиям: снижению уровня знаний, обеднению кругозора учащихся и др.

4. Направления в педагогической науке, которые ориентировались на поиск путей повышения эффективности образования во второй половине XX века на Западе в той или иной степени базируются на идеях реформаторской педагогики прошлого. Прослеживается реализация идеи преемственности во всех педагогических концепциях, хотя появились и принципиально новые подходы.

Широкое распространение получила *гуманистическая педагогика*, ключевые идеи которой

¹ Л. Гурлитт. О воспитании. Там же, с.145.

² Д. Дьюи. Школа и общество. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. А. И. Пискунов.- М.: Просвещение, 1981, с.496.

³ Д. Дьюи. Там же, с.492.

были сформулированы американскими психологами А. Маслоу и К. Роджерсом Согласно А Маслоу, целью гуманистического образования является сам человек, который самостоятельно творит себя. Оно должно отвечать интересам каждой конкретной личност, способствовать её самоактуализации, обеспечению условий для воплощения того, что может достичь человек как представитель вида. Главная задача образования, утверждал **А.Маслоу**, заключается в том, чтобы *помочь человеку максимально полно реализовать его возможности*.

Рисуя образ идеального образовательного учреждения, А.Маслоу писал: «Идеальный колледж станет своего рода тихой гаванью образования, в которой каждый сможет попытаться найти себя, выяснить, кто он такой и к чему он стремится, чем он хорош и чем плох... Основной целью идеального колледжа будет познание собственной идентичности и неотрывное от него познание своего предназначения. Что я имею в виду, когда говорю о познании собственной идентичности? Я имею в виду признание человеком своих истинных желаний и своих истинных свойств, разрешение, выданное самому себе, жить именно так, чтобы полностью воплощать и выражать себя. Человек обучается аутентичности, он становится искреннее, позволяет себе честное и спонтанное самовыражение в речах и в повседневном поведении»¹.

К Роджерс считал, что педагог-гуманист должен *принимать ребёнка таким, какой он есть, помогать ему заглядывать в самого себя, понимать, что он из себя представляет, способствовать и радоваться его росту и самоактуализации*. Только принимая учащегося. Понимая его мысли и чувства. Учитель. По мнению, К.Роджерса, сможет способствовать тому, чтобы учение стало значимым для воспитанника, обрело для него личностный смысл. При этом К.Роджерс исходил из того, что «лучшей точкой опоры для понимания поведения является компетенция самого индивида», а «большинство приемлемых для организма способов поведения совместимы с представлениями о самом себе»².

Утверждая, что цель, к которой более всего стремится человек, заключается в том, чтобы стать самим собой, К. Роджерс исходил из того, что наставник должен помогать своим питомцам осознавать их собственные проблемы и поддерживать их в решении этих проблем. Он призывал создавать ситуацию открытости детей по отношению к проблемам окружающего мира, затрагивающим их жизнь.

Педагог, по Роджерсу, должен быть предельно откровенен со своими питомцами, представлять перед ними живым человеком, чувствующим и переживающим. Задача учителя – *превратиться в средство развития ученика, помочь ему высвободить те интересы и увлечения, которыми он обладает, способствовать их реализации*.

Представители гуманистической педагогики, уделяя особое внимание личной инициативе учащихся в образовании, доказывают необходимость перехода от традиционного обучения, направляемого «извне», к обучению, направляемому «изнутри», которое только и обеспечивает самореализацию личности. При этом возможно использовать любые формы учебной работы, соответствующие интересам и потребностям детей, их сознательному и свободному выбору.

Сторонники гуманистической педагогики критически относятся к идеалам свободной педагогики. Так, Р. Бернс пишет: «Полная спонтанность и отсутствие организации так же губительны в школе. Как и в семье. Ибо они лишают ребёнка ориентиров, необходимых для позитивного развития личности. в частности для подлинного учения. Поэтому, руководствуясь принципами тёплого. Дружеского общения, сотрудничества и безусловного позитивного отношения. Учитель должен предъявлять ребёнку совершенно определённые требования и устанавливать для его поведения границы, которые тем не менее оставляли бы место для личной ответственности и инициативы учащихся»³.

Многие установки гуманистической педагогики постепенно получают всё большее признание и с 1970-х гг. проникают в практику образования на Западе. Со второй половины 80-х годов

¹ А.Г.Маслоу. Дальние пределы человеческой психики/ Пер. с англ. СПб., 1997, С.195

² К. Роджерс. Клиентоцентрированная терапия / Пер. с англ. М., 1997. С. 41, 56.

³ Р. Бернс. Развитие Я- концепции и воспитание / Пер. с англ. М., 1986. С. 364.

гуманистическая педагогика привлекает пристальное внимание теоретиков и практиков отечественного образования.

В 50-60-годы XX века с развитием кибернетики как теории управления широкое распространение во все странах мира получила концепция *программированного обучения*, основополагающие идеи которой были предложены американским психологом *Берресом Федериком Скиннером* (1904-1990). Процесс учения предполагалось представлять в виде подробно разветвленного плана – программы, в которой предусматриваются различные варианты вопросов и ответов учителя и ученика. В начале 70-х гг. увлечение программированным обучением начало проходить.

В этот период широкое распространение приобрело течение «педагогика мира». Сторонники данной идеи (Э. Фромм, Дж. Верч, Дж. Рид и др.) считали, что дети должны учиться чувствовать себя гражданами Земли в целом, стремиться к преодолению всех видов границ и разногласий между народами.

В 60-е годы XX века получила распространение концепция *проблемного обучения*, выдвинутая *Джеромом Сеймуром Брунером* (1915 – 1998). Учение путем решения проблем связывалось с процессом самовыражения ученика, что, якобы создает дополнительную устойчивую мотивацию учения. В ходе практической реализации этой идеи неизбежным было нарушение системности изучения школьных предметов. Вместе с тем, некоторые идеи проблемного обучения, например, проблемная постановка учебных задач в ходе традиционного обучения, широко использовался и используется педагогами.

Таким образом, в зарубежной педагогической культуре XVII-XXI веков намечается поворот к личности ребёнка, его индивидуальной неповторимости, выдвигаются требования уважения к свободе и независимости личности. Цель воспитания определяется как развитие природных особенностей ребёнка, его самораскрытия.

Литература

1. Давыдов В. В. Труды А. Дистервега и современная педагогика// Педагогика, 1992, № 1-2.
2. История педагогики и образования. Под ред. А. И. Пискунова.- М.: Сфера, 2005.
3. Корнетов Г. Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия. Москва: АСОУ, Золотая буква, 2006.-246с.
4. Корнетов Г.Б. Педагогика: Теория и история: Учебное пособие.- 2-е изд., перераб.. доп.- АСОУ, 2008.- 272 с.
5. Кинелев В. Образование и цивилизация// Высшее образование в России, 1996, № 3.
6. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.- М.: Просвещение, 1981.- 528 с.
7. Рыбин В. А. Педагогика нравственно-гуманистического воспитания Дж. Локка// педагогика, 2005, № 7.
8. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 Т. Под ред. А. И. Пискунова.- М.: ТЦ Сфера, 2006, т.2. 464 с.; т. 3, 560 с.
9. Шевченко Л. И., Заплатников Л. Г. Песталоцци: внутренний покой и внешний порядок // Педагогика, 1996, № 3.

Модуль II. Лекция 1. Христианско-православный идеал человека и его воспитание в отечественной педагогической культуре X-XVII вв.

План

- 1. *Воспитание детей у славян до принятия христианства.***
- 2. *Крещение Руси и формирование ценностных ориентаций воспитания на основе православной культуры (X-XVII вв.).***

1. До начала X в. восточнославянские этносы прошли длительный путь развития. Таким же длительным было и развитие воспитания. От древнейших времён до нас дошло мало прямых свидетельств о жизни и быте наших предков, о формах образовательной и воспитательной практики. Однако современная археология, история, этнография, языкознание предоставляют исследователям материал, позволяющий реконструировать в общих чертах формы передачи социального опыта от старшего поколения младшему. Характер и направленность воспитания подрастающего поколения в древние времена, как и в последующие исторические периоды, обуславливались совокупностью факторов: мировоззренческими идеями, географической средой, природными условиями проживания и другими. Когда славяне жили первобытной общиной, в детях нужно было воспитывать качества, необходимые человеку для его нелёгкой трудовой деятельности, для борьбы с силами природы, а также для отражения набегов чужеземных племён.

Первой воспитательницей ребёнка была мать, поэтому начало русской школы, истоки русской педагогики закладывались в семье, в её укладе, традициях, обычаях. От матери ребёнок получал знание языка, об укладе жизни, об обычаях племени, усваивал религиозные представления. Древние славяне обожествляли природные стихии, считали себя внуками бога Солнца, Дождь-бога. Известно, что язычники-славяне поклонялись земле, деревьям, водоёмам, камням. Перун обычно стоял первым в дошедших до нас списках верховных божеств восточных славян. Перун-громовик, бог грозы, культ которого общий для всех славян, восходил к древнейшему культу громовержца в индоевропейской мифологии, связанного с военной функцией. Поэтому Перун считался у славян покровителем военной княжеской дружины и самого князя.

С 7 лет воспитание мальчиков проходило преимущественно на мужской половине, а девочек - на женской. Полноправным членом семьи мальчики становились по достижении 14 лет. В этом возрасте отрок должен быть готовым к испытанию на зрелость (инициации), в ходе которого проверялись его физические силы, ловкость, умения, религиозные верования.

Подрастающие поколения готовились к труду охотников, скотоводов, земледельцев, ремесленников, воинов-дружинников. Трудовая деятельность связывалась с выполнением различного рода ритуалов, обрядов, участием в празднествах, играх. В процессе приобщения к различным видам труда взрослых проходило и воспитание.

К дохристианскому периоду относится и появление народной педагогики и её методов. Опыт воспитания детей находил отражение в фольклоре: сказаниях, песнях, былинах, пословицах, поговорках, которые служили средством обучения и наставления детей. В народной педагогике отражены педагогические идеалы, средства и методы их достижения. «Какова матка, таковы и детки»; «У дорого дядьки добрые и дитятыки»; «Недругу не сотвори, еже ти

себе не хочешь»; «Своя земля и в горести мила»; «Кто имеет доброго друга, обретает сокровище»; «Вспыльчивый нрав не бывает лукав»; «В согласном стаде волк не страшен».

С самого рождения ребёнок слушал колыбельные песни, затем всевозможные пестушки-потешки, запреты (запуки). В устном народном творчестве большое место занимала тема учения, его важности для достижения жизненных успехов и благополучия: «Продай кафтан, да купи буквицу», «Азбука - к мудрости ступенька», «Пойти в науку - терпеть муку», «Не на пользу книги читать, коли только вершки в них хватать», «Учение - лучшее богатство» и др.. Фольклор и в последующее время продолжал выполнять важные педагогические функции, но до появления письменности на Руси он играл несравненно большую роль в воспитании.

2. В конце X в. (988 г.) Киевская Русь приняла христианство, сохранив при этом свою государственную независимость. Педагогическое сознание славян радикальным образом меняется. Роль главного и единственного народного наставника берёт на себя церковь.

Крещение Руси, как справедливо заметил о. Георгий Флоровский, «конечно, никак нельзя и не следует представлять себе... как единичное событие, для которого можно назвать определённую дату. Это был сложный и очень многообразный процесс, длительный и прерывающийся, растягивающийся даже не на десятилетия, а на века. И начался он, во всяком случае, раньше Владимира». Вскоре после крещения князя были крещены и киевские язычники. Принятие таинства было добровольно-принудительным. Русские князья, купцы строили церкви и монастыри. В церквях звучали проповеди смирения, кротости, милосердия. В общественное сознание вкоренялась идея христианского братства. Вместе с тем в народе продолжали сохраняться традиционные обычаи и верования, с которыми церкви предстояло вести длительную борьбу.

На развитие просвещения на Руси огромное влияние оказывала Византия. После принятия христианства вся духовная жизнь Древней Руси, а потом и русского государства определялась стремлением следовать византийским традициям. Учение византийских отцов церкви (**православное**) **определяло воспитательные идеалы на Руси вплоть до XVII века**. Характерно, что отечественный историк педагогики П.Ф. Каптерев обозначил этот этап в развитии отечественной педагогической культуры как православный. Средствами византийского влияния были церковь и книга. От греческой русская церковь восприняла завет строгого охранения православия в противовес католической западной церкви с её нововведениями.

С принятием христианства возникла потребность в подготовке грамотных людей для церковного служения. Эту цель преследовало повеление Владимира (980-1015) собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное. Матери же детей плакали о них, ибо они ещё не утвердились в вере. Не раз потом в русской истории повторится нечто подобное. Так же, например, будет Пётр I отправлять в учение дворянских недорослей, и так же матери будут плакать о них.

Открытая в Киеве дворцовая школа «учения книжного», была в условиях того времени центром книжной культуры, которая соединила Киевскую Русь со всей многовековой цивилизацией Европы и Азии. Упоминание об этой школе содержится в «Повести временных лет». Школа носила элитарный характер, в ней обучались дети боярского окружения князя. Большое внимание уделяли просвещению русские князья: Ярослав, Всеволод и др., которые открывали училища и выделяли средства на их содержание. Школы (училища) основывались преимущественно в местах пребывания епископов - в Киеве, Новгороде, Курске, Смоленске, Владимире-Волынском, Владимире-на-Клязьме и других городах и сёлах. Это позволяет сделать вывод, что образование на Руси получило со времени крещения довольно широкое распространение. Такой вывод подтверждается и берестяными грамотами, найденными

археологами при раскопках в Новгороде, Старой Русе, Смоленске, Пскове, Витебске, Твери и др. Датируются грамоты XI-XV веками. Судя по этим источникам, в Киевской Руси письменность проникла практически во все слои населения, обслуживала все сферы жизни общества. Обучение велось на живом, понятном для всех славянских народов того времени языке - древнерусском. При раскопках были найдены писала - орудия письма на бересте. Основными предметами обучения в училищах были славянская грамота и письмо, церковное пение, а на повышенной ступени - греческий язык. Содержание обучения было единым для всех: и боярских детей, и посадских, и детей бедных родителей. Первыми учителями были привезённые князем Владимиром греки, затем - священники, впоследствии же - миряне, «мастера грамоты».

К первой половине XI в. относится летописная запись об организации библиотеки князем Ярославом Мудрым при киевском Софийском соборе: «... И собрал книгописцев множество, которые переводились с греческого на славянский язык. И написали они множество книг, по которым верующие люди учатся и наслаждаются учением божественным». Первые книги на славянском языке поступали на Русь из соседних балканских стран, преимущественно из Болгарии. Помимо богослужебных книг, знание которых было необходимо духовенству для ведения церковной службы, переписывались и составлялись многочисленные сборники, включавшие сочинения разных жанров. Наибольший интерес представляют сборники энциклопедического характера. Так, Изборник 1073 г. содержал более 380 статей 25 авторов, которые давали читателю христианское представление о мире.

В XI в. появляются оригинальные русские произведения: летописи, жития первых русских святых, памятники торжественной ораторской прозы («Слова» митрополита Иллариона, Луки Жидяты, Климента Смолятича, Кирилла Туровского), «Моление» Даниила Заточника, «Слово о полку Игореве», «Поучение к детям» Владимира Мономаха и другие. Авторы этих сочинений - люди, глубоко постигшие «книжное учение». В своих произведениях они свободно цитируют самую разнообразную литературу. Книга становится на Руси главным источником знаний, средством достижения мудрости. «Красота воину оружие и кораблю ветрила, тако и праведнику почитание (чтение книжное)», - писал Иоанн, автор вступительной статьи к Изборнику 1076 года. Чтение книги рассматривалось как трудная духовная работа. Статья Иоанна раскрывает цели и методику чтения книг. Нужно иметь в виду, что русское средневековье не знало специальных педагогических работ. Педагогические по своей сути идеи (о целях воспитания, воспитательном идеале, характере обучения) можно обнаружить в самых различных источниках. В целом же педагогическая мысль Древней Руси была направлена не на проблему обучения, а на проблему воспитания и не выделяла человека в качестве особого объекта воспитания. В средневековой литературе весь мир рассматривался как школа, где человек учится и воспитывается всю жизнь.

Один из ярких тому примеров - «**Поучение к детям**» киевского князя **Владимира Мономаха** (1053-1125 гг.). Его поучение обращено к воинскому сословию, его педагогика - для отроков-дружинников. Параллельно с наставлениями христианского характера через всё сочинение проходит мысль о необходимости активной деятельности в жизни человека. Все автобиографические примеры должны были, по мнению Мономаха, внушить главное - не лениться, трудиться неустанно, защищать родную землю, не жалея сил и жизни. Призывая к постоянному умственному труду, он приводил в пример своего отца - князя Всеволода, который изучил пять языков и оттого имел почёт от других государств. И сам Мономах был человеком, хорошо знавшим книжность, о чём говорят многочисленные цитаты и литературные реминисценции в его «Поучении». В нём заложены ценности православной педагогики (любовь, милосердие, смирение, покорность, страх Божий, потребность в учении, труде), которые стали основой её последующего развития на века.

Книжный фонд в Киевской Руси был значителен: 130-140 тыс. томов, среди которых

учебные Псалтыри, Измарагды, Златоусты, Златоструи, представлявшие собой кладезь педагогической мудрости. Из зарубежных авторов особой популярностью пользовался **Иоанн Златоуст**, а из отечественных - Кирилл Туровский, которые были выдающимися учителями-просветителями, оставившими будущим поколениям интересные мысли о воспитании и обучении детей. Так Иоанн Златоуст высшие ценности воспитания связывал с формированием добродетелей. Обращаясь к родителям, он призывал их в воспитании своих детей «... всячески заботиться о спасении их души», «... думать не о том, как бы сделать детей богатыми серебром и золотом, а о том, как бы они стали всех богаче благочестием, мудростью и стяжанием добродетели...».¹

Кирилл Туровский в притчах на основе поучительных примеров даёт нравственные наставления, адресованные не только родителям и учителям, но и всем православным людям.

После Владимира Мономаха (1113-1125) в Киевской Руси усилились тенденции к обособлению отдельных княжеств. Разрозненные княжества не смогли противостоять намного превосходящим силам завоевателей, вторгшихся на Русь в первой четверти XIII века. Русь распалась на юго-западную и северо-восточную. В огне пожаров уничтожались центры просвещения - церкви и монастыри. Православная вера помогала русскому народу пережить трагические последствия разделения Руси и сыграла важную роль в собирании сил для борьбы и грядущей победы. Объединителем русских земель выступает московское княжество. Происходит возрождение былых форм просвещения при монастырях, церквях, у мастеров грамоты. В XV в. в северо-восточной Руси получили широкое распространение частные школы, которые давали возможность каждому «хотящему учиться» овладеть первоначальной грамотой.

В середине XVI в. по указу царя Иван IV созываются соборы (1547, 1549, 1551 гг.) с целью «исправления церковного благочиния, государственного управления и всякого земного строения». Стоглавый собор 1551 г. в главе «Об училищах» сборника соборных решений постановил создавать школы повышенного типа (училища) в домах священников и дьяконов, «чтобы все православные христиане давали своих детей на ученье грамоте, книжного письма и церковного пения». Особое внимание обращалось на уровень грамотности учителей и их нравственный образ жизни. Наказные грамоты с соборными постановлениями были разосланы по всем городам. О реализации решений Стоглавого собора сведений нет, но можно предполагать, что при монастырях и соборных школах уже имелись библиотеки и образованные лица, подростки обучались «книжной мудрости».

Элементарные школы грамотности к концу XVI в. начали видоизменяться в связи с выпуском в свет печатных учебников, расширением сведений по грамматике и увеличением объёма текстов для школьного чтения. Появляются новые пособия - рукописные азбуковники, содержащие сведения по различным отраслям знаний. В 1574 г. Иван Фёдоров издал во Львове Букварь, в котором содержались азбука, тексты для чтения и некоторые сведения по грамматике.

О направленности русского воспитания XVI в духе православия красноречиво говорит знаменитый памятник того времени «**Домострой**», который был подготовлен монахом **Сильвестром**. Основой этого произведения были различные источники; в нём он показал отечественный быт, сложившийся к XVI в. и дал святоотеческие наставления о христианской жизни. 64 глава Домостроя раскрывает представления Сильвестра о воспитании детей в семье. Он утверждает высокую ответственность родителей за воспитание своих детей в

¹ И. Златоуст. Слово о воспитании детей. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т.1 Античность. Средневековье/Под. общ. ред. А.И. Пискунова.-М.: ТЦ Сфера, 2006, с. 421

добром поучении, в страхе Божьем, в вежливости, в любви и наказании. «Наказывай детей в юности - упокоят тебя в старости твоей». Он призывал с детства беречь чистоту телесную и духовную, а по мере взросления детей с учетом их возраста и индивидуальных особенностей обучать рукоделию - мать дочерей и мастерству - отец сыновей, «кто в чём способен, какие кому Бог возможности даст». А основа всему воспитанию, по его мнению, - жизнь по заповедям господним. «Позаботься детей оставить наставленными в заповедях Господних - это лучше несправедного богатства: краше быть в праведном убожестве, нежели в несправедном богатстве». В послании к своему сыну Анфиму он писал: «И ты, чадо, тоже берегись несправедного богатства и твори добрые дела, имей, чадо, великую веру в Бога, все надежды возлагай на Господа: ибо никто, уповая на Христа, не погибнет!»¹

Разделение Руси на юго-западную и северо-восточную как одно из последствий татаро-монгольского ига обусловило некоторые различия их исторических судеб. Юго-запад оказался перед угрозой католической экспансии, одним из орудий которой было образование. Католицизму противостояли возникшие с XV века общины различных сословий - братства, которые пропагандировали православное учение, создавали свои училища - в Львове (1587 г.), Вильно (1588 г.), Бресте (1592 г.), Могилёве (1596 г.). В 1631 г. киевский митрополит Пётр Могила создаёт Киево-Могилянскую коллегию, которая позже стала называться Киевской академией. Подобно европейским образовательным учреждениям коллегия предлагала своим воспитанникам курсы филологии, математики, логики, естествознания, метафизики. Среди методов обучения важное место отводилось диспутам. Для дальнейшего развития российского просвещения весьма благоприятным было влияние братских школ и Киевской академии (XVII в.).

В XVII веке в политическом, экономическом и культурном развитии русского государства произошли существенные изменения. Характерным из них было высокое развитие ремесла, всё большее сосредоточение его в городах, специализация по отраслям и регионам. Постепенно совершался переход ремесленного производства от работы по заказу к работе на рынок, в связи с чем возрастала потребность в подготовке квалифицированных мастеров. Неудовлетворенность уровнем образования, которое давалось церковными дьячками, постепенно росла. К концу XVII века она обозначилась более реально, когда государственное покровительство превратилось в опеку над церковью. И если в XVI веке государственная и церковная тенденция в образовании, тесно переплетаясь между собой, были поставлены на службу общим целям, то в конце XVII века уже начинают преобладать гражданские, светские элементы. Они проявлялись в пристальном внимании московского правительства к культурным достижениям западных государств и в некотором использовании этих достижений (переводная литература, театр, искусство). Не имея своей образовательной системы, государство и церковь вплоть до конца XVII века делали неоднократные попытки использовать образовательные учреждения соседних, более развитых стран, приглашали иностранных специалистов и учёных в Россию, посылали русских за границу для получения образования.

Если в начале XVII века контакты России с Западом ограничивались дипломатическими и торговыми связями, то постепенно к середине XVII века иноземцы жили во всех крупных городах России: Вологде, Астрахани, Архангельске, Холмогорах, Туле, Новгороде. В одной только немецкой слободе Москвы в середине XVII века насчитывалось свыше тысячи иностранцев. Много было в Москве и польских ремесленников. Общение с иностранцами, ставшее значительно более тесным, постепенно снимало отчужденность русских от западной культуры, характерную для предыдущих веков. И если в XVI веке некоторые представители русской знати для изучения латыни приглашали к себе учителей-иностранцев под строжайшей тайной, то в начале и особенно в середине XVII века знать и крупные русские купцы, такие, например, как Строгановы, имели целый штат иностранных врачей, учителей, инженеров. В

¹ Сильвестр. Домострой. Там же, с. 473

середине XVII века в России довольно широко были распространены произведения иностранных авторов как в переводах, так и в оригиналах. В рукописных списках этого времени встречается историческая, астрономическая, филологическая, географическая и художественная иностранная литература.

Неудовлетворённость русского общества существующим уровнем образования привела к развитию частной инициативы в организации образования передовых слоёв городского населения - зажиточного купечества, служилого дворянства, ремесленников. Первой попыткой организации стационарных школ была общественная школа повышенного типа, открытая боярином Ф. М. Ртищевым в 1649 году. Эта школа, судя по дошедшим до нас источникам, была бессословной. Другим проявлением частной инициативы была попытка прихожан церкви Иоанна Богослова (дворян и торговцев Китай-города Москвы) создать при церкви школу «благородную и полезную православному народу» с преподаванием «грамматической хитрости, языков словенского, греческого и латинского и прочих свободных учений».

В 60-х годах попытки организации школ предпринимает и Московское правительство. В 1665 году в Заиконоспасском монастыре в Москве была основана «школа грамматического обучения» для молодых подьячих разных приказов, во главе которой стоял **Симеон Полоцкий**. Школа преследовала цель подготовить образованных подьячих для правительственных учреждений. Это была первая государственная школа повышенного типа. В ней изучали латынь, польский язык, историю, пиитику, риторику, богословие и отчасти философию. Кроме этой школы существовало ещё одно государственное учебное заведение, преследовавшее цели специальной подготовки - медицинская школа, организованная в 1654 году при Аптекарском приказе. Эта школа не была высшей, её ученики после окончания учебного курса получали звание лекаря, докторами же были только иностранцы. Третьей государственной, но уже элементарной, была основанная в 1681 году школа, во главе которой стоял Тимофей Грек, называемая в исторической литературе типографской.

Особо нужно отметить Патриаршее училище в Чудовом монастыре, во главе которого стоял в 1652 году Епифаний Славинецкий, а с 1664 года - Симеон, бывший архиепископ Тобольский.

Е. Славинецкий был одним из образованнейших людей своего времени. По окончании Киево-Могилянской Коллегии он продолжал образование за границей и по возвращении принял монашество. Патриарх Никон назначил его главным «справщиком» богослужебных книг, над чем он и трудился более 26 лет. Им были переведены на русский язык светские сочинения по медицине, политике, педагогике, подготовлены словари. С его именем связано распространение педагогического сочинения «Гражданство обычаев детских», созданное на основе произведения Э. Роттердамского. В проповедях Славинецкого звучал призыв к царю и «прочим могущим» устраивать «училища везде ради малых детей».

В марте 1685 г. в Москву приехали греки, братья-иеромонахи Иоанникий и Софроний Лихуды, окончившие Падуанский университет в Италии. Поселившись в Богоявленском монастыре в Китай-городе, они организовали учение в своих жилых кельях. Программа обучения включала в себя изучение греческого, латинского языков и светских наук. В числе учеников были юноши из разных сословий, но преобладали дети привилегированных классов. Спасская, Типографская и Богоявленская школы послужили базой для создания первого высшего учебного заведения в Москве - Славяно-греко-латинской академии, открывшейся в 1687 году.

Перечисленные выше школы ещё нельзя было назвать регулярными. Число учащихся в них, по-видимому, было невелико, а функционирование школ - недолговременным, кроме

Патриаршего училища, которое просуществовало около 12 лет. Обучение в школах велось на основе рукописных учебных книг и печатных учебников. Только за 3 года (1667-1669) в Москве было издано 24 тысячи учебных книг, из них 14 тыс. 400 азбук. Установление контактов со странами Европы, повлекшее проникновение в Россию элементов западной системы образования, привело к выделению различных подходов в решении вопроса чему и как учить.

Симеон Полоцкий (1629-1680), Сильвестр Медведев (1641-1691), Стефан Яворский (рубеж XVII-XVIII вв.) считали возможным использовать опыт зарубежной школы в России

Так, Симеон Полоцкий поддерживал идею светского воспитания в сочетании с древнерусскими традициями, заложенными в основе семейной педагогики. Он вместе с С. Медведевым участвовал в подготовке открытия в Москве Славяно-греко-латинской академии, в которой изучались семь свободных искусств, древние языки и богословие. Педагогические взгляды С. Полоцкого изложены в проповедях и «Словах», вошедших после его смерти в книгу «Обед душевный» (1681) и «Вечеря душевная» (1683). С педагогической точки зрения привлекает внимание также специальная проповедь на тему: «О должном чад воспитании». Добрые нравы детей он рассматривал как высшую духовную ценность, а воспитать эти нравы у каждого православного он считал возможным при соблюдении ряда условий: использование жезла (наказание), ограждение детей от плохого сообщества, личным примером, обучением «своих младенцев от молодых ногтей...страху Божьему, чтобы те больше росли в добродетели, чем в величину тела», знакомством детей с какой-нибудь ручной работой или другим занятием, «чтобы не приобрели злых навыков, живя в праздности, ибо праздность-их (злых навыков) питательная среда».¹

С. Полоцкий охватил своим вниманием большой круг педагогических проблем, которые были созвучны отечественным идеалам: роль и значение воспитания, воспитание в семье, раннее начало воспитания, значение примера в воспитании, трудовое воспитание, роль учителя в воспитании и требования к нему, значение просвещения и книги.

Другое направление просветительской мысли этого периода представляли: Е. Славинецкий (1600-1675), Ф. Ртищев (1626-1673), К. Истомин (конец 1640-х- 1718), Иоанникий (1639-1711) и Софроний (1652-1730) Лихуды, которые ориентировались на византийско-русскую традицию. В произведении Е. Славинецкого «Гражданство обычаев детских»-пересказ-перевод известного в Европе произведения Э. Роттердамского «О приличии детских нравов» обращается внимание на внутреннее духовное начало личности, из которого выросло и внешнее поведение - соблюдение в жизни главных христианских норм и законов. Е. Славинецкий обосновывал необходимость сочетания умственного и нравственного воспитания, школьного образования с традициями русского «учения книжного», религиозно-православного воспитания.

Раскольники (старолюбцы, старообрядцы)-протопоп Аввакум и его единомышленники не приняли церковную реформу, проведенную Никоном. Они её рассматривали как крушение истинной старой веры, а сторонников этой реформы считали «еретиками». Аввакум был убежден, что изучение наук («внешняя мудрость») мешает внутренней духовной работе, ведущей к «истинному богопознанию». Он считал, что «старая вера» доступно изложена в Священном Писании, она присуща христианину по его душевной природе, которой образование не нужно. По его мнению, никто не может называть себя учителем, кроме единственного - Иисуса Христа, который не учил ни диалектики, ни красноречия, а потому ритор и философ не может быть христианином.

Таким образом, после крещения Руси на многие века доминирующей становится

¹ С. Полоцкий. Обед душевный и вечеря душевная. Там же, с.489-490.

педагогика православная, ориентирующая жизнь человека по заповедям господним, на развитие добродетелей - религиозного восприятия мира, любви, милосердия, всепрощения, трудолюбия, благочестия, добронравия.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Крещение Руси и путь русской культуры/Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси: Сборник. - М., 1991.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и русского государства XIV-XVII вв./Сост. С. Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. - М.: Педагогика, 1985..
3. Антология педагогической мысли России XVIII в./Сост. И.А. Соловков.- М.: Педагогика, 1985.
4. Педагогика народов мира: История и современность. К. Салимова.-М.: Педагогическое общество России, 2000.
5. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т.1. Т.2. Под ред. А.И. Пискунова. - М.: ТЦ Сфера, 2006.
6. Школа и педагогика в культуре Древней Руси//Историческая хрестоматия/Сост. О.Е. Кошелева, Л.В. Мошкова. - М.: Рос. открытый ун-т, 1992.
7. Юдин А.В. Русская народная духовная культура. - М.: Высшая школа, 1999.

Модуль II. Лекция 2. Развитие и трансформация идеалов воспитания в XVIII веке и до 1917 года

План

1. **Светская, профессиональная и сословная направленность образования в XVIII веке. Просветительская мысль.**
2. **Реформы образования в XIX веке.**
3. **Идеал общечеловеческого и народно - православного воспитания в воззрениях педагогических мыслителей России XIX - начала XX века.**

1. К концу XVII века в развитии российской культуры проявляются новые тенденции. Православное образование утрачивает свою доминирующую роль, на смену ему приходит **светское, государственное**. Но это не означало исчезновения из сферы воспитания и образования православной педагогики. Она сохраняется, будучи постоянно поддерживаемой царским правительством, вплоть до 1917 года. Однако потребности социально-экономического развития России с начала XVIII века повлекли за собой и потребности в светском образовании, а, следовательно, в формировании светской педагогики.

Социальное и государственное развитие России обусловило возрастающую потребность в таких профессиях, как агроном, инженер, врач, юрист, учитель. Остро ощущалась необходимость подготовки государственных чиновников, специалистов военного и морского дела. Светское образование стало государственным делом, и это во многом способствовало его успешному осуществлению. Государственное начало в развитии образования особенно ярко проявлялось в годы царствования Петра I, который стремился поставить науку и школу на службу практическим нуждам армии, флота, промышленности, торговли, государственного управления. Среди его указов было немало относившихся к просвещению. Нередко меры к распространению образования носили принудительный характер. Принудительное обучение не могло рассчитывать на усердие со стороны обучаемых, и этот недостаток был восполнен дисциплинарными мерами. Приписка, сделанная Петром I к инструкции для Морской академии, гласила: «Для унятия крика и бесчинства выбрать из гвардии отставных солдат и быть им по человеку ко всякой каморе во время ученья, и иметь хлыст в руках, и буде кто из учеников станет бесчинствовать, оным бить, несмотря, какой бы он фамилии ни был».

В России раньше, чем в западноевропейских странах, возникло реальное образование. Школа математических и навигацких наук (январь 1701 г.) была не только первым, но и самым крупным образовательным учреждением реального направления в Европе. Она сыграла важную роль в подготовке специалистов различных отраслей хозяйства, управления, культуры, науки, морского дела.

Чтобы удовлетворить запросы городского сословия, укрепить армию и флот не только грамотными офицерами, но и солдатами, создаются государственные (цифирные) школы, гарнизонные, адмиралтейские. Все они были светские.

Школьная реформа Петра I коснулась и церкви. С принятием 25 января 1721 года «Духовного регламента» была организована широкая сеть школ для подготовки духовенства: архиерейские школы, духовные семинарии. Обучение в школах велось на русском языке, создавались новые учебники. Вместо Часослова, Псалтыря в практике обучения стали

использоваться буквари и азбуки. Среди учебных книг того времени особое место занимал учебник Л. Ф. Магницкого «Арифметика, сиречь наука числительная», содержащая сведения по основным разделам математики, а также по астрономии, геодезии и навигации. В «Арифметике...» в стихотворной форме представлены общие рассуждения по различным математическим правилам, снабжённые красочными рисунками. Каждое правило имело чёткую формулировку и сопровождалось практическими примерами и задачами.

Среди важных событий этого периода - основание Петром I Академии наук в Петербурге (1724 г.).

Для характеристики педагогических идей в петровское время важными являются произведения трех деятелей той эпохи: **Феофана Прокоповича** (1681- 1736), **Ивана Тихоновича Посошкова** (1652- 1726), **Василия Никитича Татищева** (1686- 1750). Ни один из них не был педагогом и не оставил специальных педагогических работ, но каждый касался довольно подробно вопросов воспитания в сочинениях, имевших другие цели.

Ф. Прокопович изложил свои педагогические взгляды в книге «Духовный регламент», в которой предлагал создавать духовные школы трёх уровней: академии, семинарии и элементарные училища. Защищая главенство государства над церковью, Ф. Прокопович признавал необходимость образования для духовенства и наставлений для народа, но организацию его понимал по-другому, чем прежде. На первом месте у него стоял не религиозный, а государственный, светский элемент. О народных школах в «Регламенте» не говорится, хотя подчёркивается необходимость нравственного наставления народа путём заучивания содержания нравственных книжек.

Педагогические взгляды И. Т. Посошкова изложены в сочинении «Завещание отеческое». По содержанию и характеру поднятых вопросов оно напоминает «Домострой» XVI века. В нём представлены наставления, относительно нравственно-христианской жизни, выполнения семейных, церковных и других обязанностей, которые могут быть поручены человеку. Особенно И. Т. Посошков настаивает на необходимости честного, посильного труда, физического или духовного.

Педагогика другого представителя петровской эпохи - В. Н. Татищева - утилитарная и связана с непосредственной практической пользой и профессионализмом. В «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733) он рассуждает о важной роли просвещения для государства и отдельного человека, анализирует состояние учебного дела в России и возможные пути его реорганизации, о содержании образования и другие. В. С. Татищев был сторонником обучения молодых людей за границей, вместе с тем считая необходимым открывать школы (училища) во всех губерниях, провинциях и городах. Он заботился об образовании дворянства, и педагогика его была дворянская, аристократическая.

В определении состава общеобразовательного курса В. С. Татищев главное внимание уделяет религиозному образованию, но церковно - богослужебный характер его исчез. В научной стороне образования главное - уметь правильно писать, изучить арифметику, немецкий язык, русскую историю и географию, гражданские и воинские законы своего отечества. Изучение иностранных языков имеет узкоутилитарное значение. Нравственная сторона воспитания в его работе затронута слабо, она наполнена житейскими и практическими советами.

После смерти Петра I (1672-1725) дворянское сословие, укрепляя свои позиции, стало создавать для обучения своих детей узкосословные учебные заведения. Различные виды школ, созданные в первой трети XVIII века, заменяются новыми, ограничивается доступ в школы детям «третьих чинов». С середины XVIII века в России открываются военно-учебные

заведения закрытого типа, имевшие целью подготовку дворян к военной службе. Таким был, например, сухопутный кадетский шляхетский корпус, который пользовался особым вниманием государственных учреждений и правительства, был прекрасно оборудован. Учебный план этого заведения включал много предметов, большинство из которых были необязательными, изучение их предоставлялось студентам на выбор. Аналогичные принципы лежали в образовательной деятельности Морского шляхетского корпуса, Артиллерийской и Инженерной школ Петербурга.

Не желавшее учить своих детей со «всякого чина людей», дворянство прибегало к услугам частного предпринимательства, определяя детей в различного рода пансионы, содержанием которых были почти всегда иностранцы, главным образом, французы. Не предлагая ни образовательных, ни профессиональных знаний, пансионы обучали мальчика французскому языку и литературе, танцам, «манерам».

В XVIII веке российское образование испытало на себе мощное и продолжительное влияние Запада. Прогрессивная общественность во главе с **М. В. Ломоносовым** (1711-1765) боролась за развитие отечественной науки, создание научных национальных кадров. Он положил начало просветительству в России как течению общественной мысли, провозгласив в качестве одной из главных задач государства развитие образования, национальной культуры и науки, промышленности и техники. Основой обучения мыслитель считал родной язык, большое внимание уделял истории и естественным наукам, активно участвовал в создании учебных книг с методическими указаниями по преподаванию этих предметов, в их числе - «Российская грамматика» (1757).

В своей научной и практической деятельности он обосновывал идеи гуманного просвещения, принципы патриотического, народного и демократического образования, которые стали определяющими для всего последующего развития образования в XIX веке. По проекту учёного в 1755 году в Москве был учрежден университет с тремя факультетами - философским, юридическим, медицинским. Учёные Московского университета внесли большой вклад в разработку самобытной национальной педагогики и создание отечественных учебников, учебной литературы.

Главнейшими представителями государственной педагогики во время Екатерины II были, кроме самой Екатерины, И. И. Бецкой и Ф. И. Янкович-де-Мириево. Екатерина II поддерживала связи со многими выдающимися иностранцами, была хорошо знакома с новыми течениями современной ей педагогической мысли, в том числе с взглядом о необходимости воспитывать не гражданина, а человека (русская педагогика и её последователи), равно как и с мнением о необходимости воспитывать не человека как нечто отвлечённое и общее, а именно гражданина, существо вполне реальное (педагогика защитников просвещённого абсолютизма).

И.И. Бецкой (1704-1795) долго жил за границей, был хорошо знаком с новой европейской педагогикой и, в частности, с педагогическими идеями Руссо.

Ф.И. Янкович - австриец-серб, специалист-педагог хорошо знал педагогическое дело и педагогическую литературу.

В западной педагогической мысли педагогов-государственников заинтересовали две идеи. Первая - идея просвещённого абсолютизма, мысль о том, что просвещение - большая сила, но управлять им должно государство и использовать школу и педагогику в государственных интересах - для воспитания хороших граждан, добрых отцов и матерей семейств. Вторая идея - воспитание человека, ограждение детей от пороков взрослых, о создании путём правильного воспитания улучшенного человечества, более благородного,

чистого, нравственного и умного, чем существующее.

Имя И.И. Бецкого связано с **идеей воспитания новой породы людей**, не заражённых пороками современного общества, воспитанием строго государственным. На эту идею его навели не только некоторые течения западноевропейской педагогики, но и реальные факты русской действительности. До Петра I русская семья жила замкнуто, обособленно от всего остального мира. С Петра I государство внедряется в семейную жизнь и начинает на неё давить, изменять её строй сообразно государственным интересам. Общество и семья были пропитаны суевериями, ленью, невежеством, безнравственностью; такое общество, такие семьи неизбежно портили детей, заражали их своими пороками. Воспитать из такого заражённого дитяти идеального гражданина было невозможно. Отсюда напрашивалась мысль об отделении малолетних детей от взрослых, о воспитании детей вне семьи и общества и о создании, таким образом, нового поколения людей: мужественных, честных, добродетельных.

С этой идеей выступил И. И. Бецкой и к ней склонил Екатерину II. Он предлагал открывать воспитательные училища и отдавать в них детей обоего пола не старше 5- 6 лет, когда ребёнка ещё можно воспитать в добродетели. Предполагалось, что дети будут находиться в училищах до 18-20 лет безвыходно, без всякого общения с обществом, а самые близкие родственники могли видеть детей в назначенные дни и в присутствии начальника.

Названные принципы были положены в основу преобразования шляхетского корпуса, вновь открытой Академии художеств с воспитательным училищем при нём, воспитательного общества благородных девиц с мещанским отделением, коммерческого училища. Во всех этих учебных заведениях обращали внимание не на развитие мыслительных сил учащихся, а на воспитание честного, нежного и благородного сердца. При деятельном участии И. И. Бецкого было учреждено среднее женское учебное заведение, которое положило начало серьёзному и систематическому женскому образованию.

Теория воспитания И. И. Бецкого, построенная главным образом под влиянием идей Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо, изложена в его работе «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества».

При Екатерине II была предпринята попытка распространения образования в русском народе. Систему народного образования она заимствовала из Австрии. Автором этой системы был немец И. И. Фельбигер, настоятель августинского саганского монастыря в Силезии, а исполнителем - **Янкович де Мириево**, директор народных училищ в сербской провинции Австрии, вызванный в 1782 году Екатериной II в Россию. В 1782 году была организована комиссия по учреждению народных училищ. По проекту комиссии в России должны были открываться народные училища трёх разрядов: малые, средние и главные. Ф. И. Янкович перевёл на русский язык уставы и инструкции учителям и попечителям школ, готовил учебники и дидактические пособия. Основы его педагогической системы изложены в «Руководстве учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи». В этом и других документах разъяснялся смысл классно - урочной организации обучения, которая рекомендовалась для использования в народных училищах, высказывались соображения о методах преподавания отдельных предметов, дидактические советы и идеи относительно организации всей школьной жизни.

Австрийский план народного образования был осуществлён в весьма ограниченных пределах, так как училища открывались исключительно в городах, а не в сёлах, и то с большим трудом. Из 500 городов России, в начале царствования Александра I, школы существовали лишь в 254. В царствование императрицы Екатерины II было учреждено 223 учебных заведения, что для обширной империи с 26 миллионами жителей было очень мало. Таким образом,

собственно народное просвещение сельского населения, живущего по деревням, при Екатерине II даже и не начиналось.

Причины ограниченного применения задуманной системы народного просвещения заключалось в том, что средств из государственной казны на открытие и содержание училищ ассигновано не было, а приказам предоставлялось право самим отыскивать нужные средства. С другой стороны, широкая реформа по народному просвещению была невозможна без подготовки многочисленного педагогического персонала. Между тем на всю Россию была открыта только одна учительская семинария в Санкт-Петербурге, которая не могла удовлетворить потребность в учителях.

Преобразования в сфере просвещения и педагогики XVIII века нельзя объективно оценить, если не учесть ту деятельность, которую осуществляли в ней Н. И. Новиков (1744-1818) и А. Н. Радищев (1749-1802).

Н. И. Новиков был просветителем, книгоиздателем, внесшим заметный вклад в развитие педагогической мысли России второй половины XVIII века. Он открывал типографии, книжные склады, библиотеки, школы, издавал первый в России детский журнал «Детское чтение для сердца и разума». Стремясь развить в народе любовь к книге и охоту к чтению, потребность в знаниях, он организовывал независимые от официальных властей народные училища (школы) для непривилегированных слоёв населения, пропагандировал педагогические идеи французских просветителей. Как и многие европейские просветители, он полагал, что «процветание государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания». ¹ Главной задачей воспитания он считал **«образовывать детей счастливыми людьми и полезными гражданами»**, и путь к этому лежал через «воспитание физическое, касающееся одного тела: нравственное, имеющее предметом образование сердца, то есть образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением, или образованием, разума». ²

В трактате «О воспитании и наставлении детей» он дал первое в истории отечественной педагогической литературы определение понятия «педагогика» как науки о воспитании и выделил в нём три взаимосвязанных части: физическое, нравственное и умственное воспитание.

Н. И. Новиков отрицательно относился к обучению детей за границей и воспитанию в закрытых учреждениях, считая семью важнейшим воспитательным институтом.

Наиболее ярким представителем оппозиции государственной образовательной политики в конце XVIII века был **А. Н. Радищев**. Он был просветителем, его педагогические идеи не получили отражение в специальных педагогических работах, а содержатся в таких произведениях, как «Путешествие из Петербурга в Москву», «Житие Фёдора Васильевича Ушакова», «Беседа о том, что есть сын отечества», «Рассуждение о труде и праздности» и других.

Вопросам воспитания посвящена одна из глав «Путешествия из Петербурга в Москву» - «Крестыцы». Крестыцкий дворянин расстаётся со своими уже ставшими взрослыми сыновьями, они должны «идти в службу». Перед расставанием отец раскрывает им тот **идеал личности**, которому должны были приблизиться его сыновья в результате его системы воспитания. Он хотел бы, чтобы его дети стали горячими патриотами, спокойно и непоколебимо стоящими за

¹ Н. И. Новиков. О воспитании и наставлении детей. Там же. Т. 2, с.232.

² Там же, с. 235.

правду. Снова наставляя их в час разлуки, он напоминает им о добродетели, как «вершине деяний человеческих», о следовании обычаям и нравам, о соблюдении закона.

В работе «Беседа о том, что есть сын отечества» он изложил своё представление об идеале человека, условиях и средствах его воспитания в духе гуманных идей. Рассматривая **педагогический идеал как воспитание «сына отечества», «истинного человека»**, А.Н. Радищев наполняет эти понятия ценностным содержанием, восходящим к божественным законам. «Сын отечества», «Истинный человек» - это тот, кто «приучил дух свой к трудолюбию, прилежанию, повиновению, скромности, умному состраданию, к охоте благотворить всем, к любви отечества...»¹. Радищев выделяет три отличительных признака сына отечества: честолюбие, благонравие и благородство. Вместе с тем, воспитание должно подготовить такого человека, который будет готов к переустройству общества на основе идеала справедливости.

Радищевым и другими мыслителями XVIII в. был сформулирован новый педагогический идеал - человек-гражданин своего отечества, который был воспринят и обогащён представителями педагогической мысли России XIX века.

2. Развитие капиталистических отношений в XIX веке, растущее товарное производство, оживление торговли, появление крупных городов с промышленными окраинами, новые машины и оборудование требовали специально подготовленных рабочих, имеющих профессиональное образование. Однако общее образование в России этого периода было представлено малыми и главными народными училищами, которые не могли удовлетворить потребность в образованных людях. Возникает и вопрос о подготовке учителей для общеобразовательных школ.

Идея общего, бесплатного народного образования в пределах знаний, необходимых каждому человеку, выдвинутая в ходе французской революции конца XVIII, была воспринята прогрессивными представителями буржуазии и дворянства России, русскими просветителями (Н. И. Новиковым, А. Н. Радищевым) ещё во второй половине XVIII века.

Правительство Александра I в целях централизации государственного аппарата вместо существовавших ранее коллегий указом 2 сентября 1802 года создаёт 8 министерств, в их числе Министерство народного просвещения. Хотя название этого учреждения не соответствовало проводимой им политике, так оно мало заботилось о просвещении народа, а на протяжении почти двух столетий служило сословным интересам дворянства.

Под руководством министра просвещения П. В. Завадовского разрабатывался новый школьный устав, и осуществлялась учебная реформа. По «Уставу учебным заведениям, подведомым университетам» (1804 год) в России утверждалась **единая система общего образования**, состоящая из четырёх ступеней: высшая - университеты (в каждом округе), средняя - гимназии (в каждом губернском городе), промежуточная - уездные училища (по одному в каждом уезде), низшая - приходские (в городах, сёлах). Между всеми типами учебных заведений устанавливалась преемственная связь в учебном и административном отношениях, о чём было впервые официально декларировано. В «Предварительных правилах народного просвещения» (январь 1803 г.) и в Уставе 1804 года закреплялись новые принципы образования (светскость, единство системы образования, сословность (например, в гимназию открывался доступ «всякого звания» ученикам) и др. Общее образование было ориентировано на широкий круг знаний: языки, география, история, статистика, философия, политическая экономия и другие (в гимназии). По каждой ступени образования была чётко

¹ А.Н. Радищев Беседа о том, что есть сын отечества. В кн. А.Н. Радищев. Путешествие из Петербурга в Москву. Л.: Художественная литература, 1984, с. 191

прописана организация учебного процесса его учебно - методическое сопровождение, обязанности учителей и учащихся, руководителя учебного заведения, рекомендовались гуманные методы отношения к личности. Однако, как показала практика, в реальном педагогическом процессе многие положения Устава реализованы не были.

Для детей дворян были созданы особые типы общеобразовательных учебных заведений - лицеи, в которых за более короткий срок воспитанники получали образование, приравненное к университетскому.

В деле реализации реформы самым проблемным было открытие приходских училищ, так как они, в отличие, от гимназий и университетов, должны были содержаться за счёт благотворительности. Это приводило к очень медленному росту приходских училищ, которые часто не открывались за счёт нехватки средств. Таким образом, для массового начального образования почти ничего не было сделано. Это признал даже министр народного просвещения А. С. Шишков (1824- 1828), который заявил, что народного образования в России почти нет. Крепостное право было главным препятствием в решении вопроса о начальном образовании народа.

Обострение социально- экономических противоречий привело к возникновению в стране освободительного движения, которое было первоначально представлено поколением дворянских революционеров - декабристами. Образование народа они рассматривали как необходимое условие преобразования России. Вслед за Радищевым они высказывались за всенародное гражданское общее образование, за то, чтобы языком науки для русских стал русский язык. Патриотизм был основной силой декабристского движения. Декабристы считали **основной задачей просвещения - гражданское воспитание**, т.е осознание членами общества всех своих прав и обязанностей. Поскольку царизм не был заинтересован в просвещении народа, дворянские революционеры выступали за организацию частных, вольных школ, в которых обучение не зависело бы от произвола государственной администрации и было бы свободно от влияния официальной церковной идеологии.

Развёртывание педагогической деятельности декабристов связано с возникновением в 1818 году «Союза благоденствия». Члены Союза (Ф.Н Глинка, Ф. П. Толстой, Н. И. Греч, В. И. Григорович, В. К. Кюхельбекер, С. П. Трубецкой, Н. М Муравьёв и другие) основали «Вольное общество учреждения училищ взаимного обучения». « Вольное общество ...» открыло в Петербурге бесплатное училище на 250 мест. За четыре года (1818- 1822) в нём обучилось грамоте 815 детей. К 1821 году таких школ уже действовало более 60 в разных губерниях.¹ При содействии офицеров-декабристов школы взаимного обучения были организованы во многих воинских частях и гарнизонах. В 1825 году в них обучалось около 8000 человек.²Общество издавало учебные таблицы, использовавшиеся при обучении грамоте. В них первыми словами были «свобода», «воля», «раб», «мятеж» и другие. Таблицы, как и всё обучение в училищах «Вольного общества...», воспитывали солдат в духе осознания ими человеческого достоинства и чувства свободы.

После восстания Семёновского полка (1820) все таблицы были изъяты, а Вольное общество в 1822 году было закрыто. Во время ссылки, жизни в Сибири декабристы продолжали осуществлять свои просветительские планы.

Декабристы были первыми русскими революционерами, которые с оружием в руках выступили против царского самодержавия. После восстания декабристов официально

¹ «Сын отечества», 1823, №10, с.97-107.

² «Сын отечества»,1823, № 10, с. 99-107.

провозглашается охранительная идеология в образовании, опирающаяся на «самодержавие, православие и народность» (министр народного просвещения С. С. Уваров). Уваров считал, что основы русской государственности, сложившиеся исторически, должны оставаться незыблемыми и священными, как и православие - вера предков и отцов. Отечественный дух должен возбуждаться без всякой «примеси современных идей политических». Руководствоваться следует исключительно идеей русского народа, православного, преданного престолу и алтарю. С этой позиции должны преподаваться русский язык, русская словесность, русская история и история русского законодательства.

Переход на новые позиции в образовательной политике был воплощен в Уставе 1828 года, который должен был оградить самодержавное государство от общественной «смуты». Устав 1828 года ликвидирует преемственность между ступенями образования; для пресечения «вольномудства вводятся запреты на преподавание естествознания, философии, политэкономии, эстетики, логики, статистики, а с 1845 года в гимназическом образовании устанавливается «грамматический классицизм»: 41 % учебного времени отводится на изучение латинского и греческого языков, их грамматики. Гуманным отношениям (Устав 1804 года) противопоставляются надзор и физические наказания, которые вводятся в педагогический процесс гимназий с 1838 года как обязательный элемент воспитательного воздействия на учащихся.

По Уставу 1828 года каждый тип школы предназначался только для определённого сословия: приходские школы - для низших сословий; уездные училища для детей купцов, ремесленников, мещан и прочих горожан, не принадлежавших к дворянскому сословию; гимназии - для детей дворян и высших чиновников, которые готовились для поступления в университет.

К 1838 году крупные преобразования в системе просвещения были в основном закончены. К этому времени во всех школах России насчитывалось около 245 тыс. учащихся.¹ Это примерно один ученик на 210 тыс. жителей, если считать, что в 1834 году население России составляло более 50 млн. человек (без Польши и Финляндии).

Под влиянием идей европейского просвещения в России начала XIX века стали создаваться школы для крестьянских детей во многих дворянских усадьбах: в подмосковном имении князя В. В. Измайлова, 1805 год; в усадьбе князя А. А. Ширинского-Шихматова в Смоленской губернии, 1818 год и другие. Для подготовки детей высшего дворянства в 1810 году начал функционировать Царскосельский лицей, в котором обучались А. С. Пушкин, А. А. Дельвиг, В.К. Кюхельбекер. Позднее появились лицеи в Ярославле (1833 год), Ришельевский лицей в Одессе (1817 год), статус лицея получила и открытая в 1820 году в г. Нежине гимназия высших наук князя Безбородко.

В этот период получили развитие и благородные пансионы, так к 1849 году в России насчитывалось 47 благородных пансионов для дворянских детей при гимназиях, а к 1863 году их количество увеличилось до 51. Пансионы должны были оставаться исключительно воспитательными заведениями, а учиться пансионеры обязаны были в гимназии.

В конце 50-х годов XIX века ускоряются темпы промышленного переворота, обостряется кризис феодализма, нарастает освободительное движение, которое наложило отпечаток на все стороны русской жизни. Революционная ситуация 1859-1861 гг. заставила царизм вступить на путь реформ, начать преобразования во всех областях общественной жизни.

¹ Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. Спб., с. 225.

В истории отечественного просвещения 60-е годы явились временем наивысшего взлёта педагогической мысли, началом широкого общественно - педагогического движения, под влиянием требований которого правительством начали осуществляться реформы в образовании. Это был самый плодотворный период формирования теоретических основ национальной педагогики.

Одним из первых документов, который положил начало реформы, было «Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения» (10 мая 1860 года), согласно которому устанавливалось два типа женских училищ: училища первого разряда (6 лет обучения) и второго разряда (3 года обучения). Они были внесловными учебными заведениями, которые давали среднее образование без возможности его дальнейшего продолжения в других учебных заведениях.

«Положение о начальных народных училищах» (19 июля 1864 года) определяло в качестве основной цели обучения утверждение в народе религиозных и нравственных понятий и распространение первоначальных полезных знаний. Срок обучения в них не был ограничен. В содержание обучения входили: Закон Божий, чтение, письмо, арифметика, церковное пение. В основе обучения лежали принципы: бесплатного, совместного обучения мальчиков и девочек, обучение на русском языке.

Новый «Устав гимназий и прогимназий» (19 ноября 1864 года) устанавливал два типа гимназий: классическая и реальная (обе с 7 летним сроком обучения) и соответственно им - прогимназии. Прогимназии по уровню даваемого ими образования соответствовали первым четырём классам гимназий.

Особенность классических гимназий состояла в том, что в них около 40% всего учебного времени отводилось на изучение древних языков; в реальных же гимназиях эти языки отсутствовали, однако в последних значительно больше времени отводилось на изучение предметов естественного цикла. Обязательным было изучение двух новых языков - французского и немецкого. Другие учебные предметы изучались в том же объёме, что и в классических гимназиях (русский язык, литература, история и география). Классическая гимназия давала возможность поступления в университет, а реальная - в высшие технические и сельскохозяйственные учебные заведения.

Оба типа гимназий объявлялись внесловными при раздельном обучении мальчиков и девочек. По новому уставу предполагалось открывать учебные библиотеки, для учителей и учеников; предметные оснащённые кабинеты.

Новым типом учебных заведений в этот период были земские начальные школы, которые открывались земствами - органами местного самоуправления («Положение о земских учреждениях» от 1 января 1864 года).

Реформа высшей школы осуществлялась по университетскому уставу, утверждённому 18 июля 1868 года. Согласно этому документу университеты получали некоторую самостоятельность: право выбирать ректора и проректора, избирать по конкурсу профессоров, создавать факультетские советы, избирать деканов.

По «Положению о женских гимназиях» все гимназии стали подразделяться на гимназии ведомства учреждений императрицы Марии Фёдоровны и гимназии Министерства народного просвещения. Учреждались четырёхклассные женские прогимназии, обучение в которых соответствовало младшим классам гимназий. Новым в женских гимназиях было открытие дополнительного восьмого педагогического класса.

В 1871 году вышел новый «Устав гимназий и прогимназий», по которому реальные гимназии ликвидировались и оставались одни классические (8 лет обучения). Содержание обучения оставалось традиционным. Чтобы затруднить доступ поступления в гимназии детям недворянского сословия, в восьмидесятых годах была повышена плата за обучение; в 1887 году был издан циркуляр, по которому предписывалось директорам гимназий и прогимназий ограничить приём детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников.

«Устав реальных училищ» 1872 года вводил новый тип учебного заведения (реальное училище с 7 летним обучением), которое давало общее и специальное образование, 5 и 6 классы имели основное (общеобразовательное) и коммерческое отделения, 7 класс был дополнительным и тоже имел, кроме общеобразовательного, механико-техническое и химико-техническое отделение. Такая профессионализация образования давала возможность учащимся после окончания училища сразу приступать к практической деятельности.

По «Положению» 1872 года преобразовывались уездные училища и на их базе создавались двухклассные начальные училища (5 лет обучения) и городские училища (6 лет обучения).

Самым распространённым типом начальной школы оставались церковно-приходские школы (2 года обучения). Содержания обучения в них составляли чтение, письмо, счёт, Закон Божий. Это был самый распространённый тип начальной школы к началу XX века.

Специфическим типом средних учебных заведений в России в конце XIX-начале XX века были кадетские корпуса, дворянские учебные заведения для подготовки офицеров.

Характерной особенностью данного периода было развитие общественно-педагогического движения, в центре внимания которого были проблемы: профессионализации начальной школы, создания национальной школы, трудовой школы, женского образования, материальное, юридическое и общественное положение учителей.

Предлагались различные проекты реформирования средней общеобразовательной школы: Н. П. Боголепова (1899 год), П. С. Ванновского (1901 год), П. Н. Игнатъева (1915 год), находившихся на посту министра народного просвещения в разные периоды. Последний в истории дореволюционного отечественного образования проект реформы школы (министра просвещения П. Н. Игнатъева) предполагал внесение значительных изменений в её задачи и структуру, содержание обучения, введение специализации в старших классах ручного труда как отдельного предмета, использование активных методов обучения и другое. Обсуждение документа не было доведено до конца из-за революционных событий февраля 1917 года.

Попытки решения насущных педагогических проблем воплощались в частной и общественной инициативе по созданию школ нового типа: школа в Царском селе Е. С. Левицкой (1900 год), гимназия в Новочеркасске Е. Д. Петровой (1906 год), гимназия О. Н. Яковлевой в Голицыне под Москвой (1910 год), «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцеля, образовательно-воспитательное учреждение «Сетлемент» С.Т. Шацкого и А. У. Зеленко и другие.

В конце XIX-начале XX века в общественном движении России начинает принимать активное участие социал-демократия, заявляя о том, что она выражает интересы рабочего класса и демократически настроенной интеллигенции. Частью их политической программы выступали проблемы народного образования (Г. В. Плеханов, В. И. Ленин, Н. К. Крупская и др.), которое служило одним из средств политической борьбы за власть.

3. К концу XVIII- началу XIX века Россия не имела специальных книг, которые бы стали основанием национального воспитания. Недовольство иностранным воспитанием усиливалось,

что явилось одной из причин разработки русской системы воспитания. Первую попытку удовлетворить эту потребность предпринял **И. Ф. Богданович** (1758-1831). В книге «О воспитании юношества» (1807 год) он сформулировал национально - образовательные задачи. Основы становления духовно- нравственной жизни ребенка он видит в семье, в семейных взаимоотношениях. Родители, а затем и педагоги в школе должны были заботиться о **воспитании гражданина и человека**, готовить для отечества благонравных и добродетельных граждан, формировать представление о чувстве долга, о любви к ближнему и к родной земле, языку народа и его преданиям, о человеческом достоинстве. Главным средством такого воспитания Богданович И. Ф. считает предметы, связанные с изучением своего Отечества.

Гражданская, патриотическая проблематика была в центре размышлений, дискуссий передовых людей первой половины XIX века: Н. М. Карамзина, В.А. Жуковского, И.М. Ястребцова, А.Ф.Афтонасьева, А.С.Хомякова, С.Т. Шевырёва, И.В.Киреевского, В.Г. Белинского, А.И.Герцена, Ю.Н.Г.Чернышевского, Н.А.Добролюбова и др. Так, педагогические идеалы **В.Г.Белинского** (1811-1848) раскрываются в его рецензиях на произведения детской художественной, учебной и научно- популярной литературы, в письмах к родным и знакомым. Они укладываются в целостную педагогическую концепцию.

В наиболее обобщённом виде проблема воспитательного идеала рассматривается мыслителем в статье «О детских книгах». «Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью - **человечность**». ...Воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком».¹ «Быть человеком - значит воспитывать в себе человечность, под которой мыслитель понимает «живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, ... звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, - тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек».² Настаивая на приоритете общечеловеческих ценностей в воспитании личности (любовь, сострадание, доверчивость, искренность, чувство изящного и другие), В. Г. Белинский видит главное основание их формирования, прежде всего, в национальной культуре.

У А.И.Герцена(1812-1870) тема воспитания возникает в связи с постановкой и решением тех или иных философских или социально- политических проблем. Цель воспитания, по А.И. Герцену, в раскрытии всей полноты личности. Центральное место в нравственном воспитании занимает гуманизм, понимаемый мыслителем как служение на благо народа. Патриотическая ориентация легла в основу воспитания его собственных детей. Тема Родины постоянно звучала в письмах отца к детям. В одном письме из Парижа сыну Александру он призывал его к тому, чтобы быть твёрдым в своих убеждениях, готовым на всякую борьбу, уметь стоять за истину. Заканчивал он письмо словами: «Занимайся как можно больше русским языком. Ты никогда не забывай, что ты должен быть русским».³

Идея воспитания человечности, патриотизма актуализируется в работах А.В.Жуковского (воспитание человека, гражданина, христианина), И.М.Ястребцова (воспитывать- значит готовить к жизни для Отечества), А.Ф.Афтонасьева(воспитание должно согласовываться с духом Отечества), Н.П.Огарева (воспитание любви к Отечеству через изучение родного языка) и

¹ Белинский В. Г. О детских книгах /Хрестоматия по истории педагогики: В 3т. Т2. Новое время/ Под ред.А.И.Пискунова.- М.:ТЦ Сфера, 2006, с.340.

² Там же, с.340.

³ Герцен А. И..Письма А. И. Герцена - сыну /Педагогическое наследие./Сост.А.Ф.Смирнов.- М.:Педагогика, 1988, с.221.

других.

Непреходящее значение в размышлениях над судьбой России, направлении дальнейшего развития её образовательной сферы имела деятельность трёх поколений религиозных мыслителей России XIX-XX веков. В 30-50 годах XIX века проходила деятельность старших **славянофилов** (К.С. Аксакова, И.В. Киреевского, А.С. Хомякова и других). Свой педагогический поиск они связывали с основанным на православном христианстве взгляде на культуру, просвещение и воспитание человека. В их работах представлен новый подход к развитию просвещения и образования, аргументирована мысль о необходимости синтеза западноевропейской науки и образования с принципом народности, учётом национальных традиций воспитания на основе православия, общины, семьи.

Их искания были продолжены в последней трети XIX-начале XX века В.С. Соловьёвым и его единомышленниками братьями Е.Н. и С.Н. Трубецкими, В.В. Розановым и др. Деятельность третьего поколения начиналась на рубеже столетий и протекала преимущественно в первой половине XX века. С 1922 года большинство из них оказалось в вынужденной эмиграции - Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, С.Л. Франк и другие, некоторые (П.А. Флоренский) были репрессированы. Мыслители этого поколения сохранили и развили за рубежом традиции русской гуманистической религиозной мысли - поиск религиозных путей воспитания.

Раскрытый ими **образ цельной личности** включал систему целостного знания, цельность всех духовных сил: «всесущий разум» и «сердечную зрячесть» как **гуманистический идеал православной образованности**. Образ цельной личности религиозные мыслители всех поколений связывали с понятием «соборность». В «соборности» им виделся путь преодоления раздробленности внутреннего мира человека, ориентация на «хоровое начало» в русской крестьянской общине, где личность не подавлена, а свободна, «как в хоре», сохраняет своё своеобразие и свободно развивается. Конечно, представления об идеальном православии и идеальной крестьянской общине были утопичными. Но они содержали реальную программу воспитания, представляя модель идеальной воспитательной среды, целостно образующей и развивающей личность. Педагогическим построениям такого рода свойственна опора на народность, национальные традиции, ориентация на культуросообразность воспитания. К началу XX века религиозные мыслители углубили и расширили понятие «хорового начала», «соборности», раскрыв общесоциальную и общепедагогическую глубину этой категории как национальной и общечеловеческой, планетарной по своему характеру.¹

Дальнейшее развитие проблемы воспитательного идеала связано с именем **Н. И. Пирогова** (1810-1881). В июле 1856 года в журнале «Морской сборник» была опубликована его знаменитая статья «Вопросы жизни», положившая начало общественно - педагогическому движению 60-х годов XIX века. В этой статье известный русский хирург поднял ряд актуальных педагогических проблем: каким быть человеку, что составляет главную цель воспитания, какой должна быть школа и что делать учителю в достижении цели.

Уже в эпиграфе к статье Н.И. Пирогов определил **цель воспитания - воспитание человека**.

Современное Н.И. Пирогову воспитание носило преимущественно практический прикладной характер; родителя уже с колыбели предопределяли дальнейший жизненный путь ребёнка; воспитание не учитывало склонностей детей и особенностей их развития в разные

¹ Мир воспитания глазами религиозных мыслителей России XIX-XX вв.: Хрестоматия /Сост., вступ. ст., коммент. и примеч. В.М. Кларина, В.М. Петрова; РГПУ, Рязань, 2000, с.8-9.

периоды жизни. Мыслитель обращается к родителям и школьным воспитателям и учителя: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и укрепнуть внутреннему человеку... Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки. и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане».¹

В ряду общечеловеческих ценностей, необходимых гуманной личности, педагогический мыслитель выделяет: убеждение, волю, чувство законности, справедливость, правду, честь. В основу общечеловеческого воспитания, ориентированного на формирование «внутреннего человека», должно быть положено христианское откровение, утверждающее современную жизнь как приготовление к будущему, о чём было забыто в современной Н.И.Пирогову школе.

Намечая содержание образования в гуманистической школе будущего, мыслитель особую роль в формировании духовного мира личности отводит гуманитарным наукам, подчёркивает необходимость выбора принципов и методов преподавания, соответствующих индивидуальным и возрастным особенностям ребёнка; высказывает оригинальные для того времени идеи об учительском сотрудничестве, о творческой стороне деятельности педагогов, о законах педагогического искусства.

Статья Н.И.Пирогова всколыхнула педагогическую общественность России, развернулось мощное общественно - педагогическое движение, представители которого требовали решения комплекса злободневных проблем в образовании: создание общедоступной бессловесной светской школы, воспитание человека и гражданина, образование женщины, отказ от догматизма и схоластики, зубрёжки и муштры, уважение к личности ребёнка, обучение на прогрессивных дидактических началах и другие.

Изучив педагогические поиски зарубежных и отечественных мыслителей, образовательную практику, **К.Д.Ушинский (1824-1870)** разработал педагогическую концепцию, основанием которой выступают: христианская духовность, народность и наука.

Размышляя над вопросом идеала человеческого совершенства и выводя из него цель воспитания, К.Д. Ушинский видел его в христианстве, вечные истины которого и должны составить содержательную основу воспитания. Эти истины, с другой стороны, обогащаются народной идеей воспитания (народность воспитания), предполагающей следование национальным особенностям общественного воспитания у разных народов. Наука же указывает средства, помогающие воплощать в образовательной практике христианские и народные идеалы. « В этом смысле педагогика будет высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества - их стремлению... к усовершенствованию самой природы человека - его души и тела; а вечно предшествующий **идеал** этого искусства есть **совершенный человек**».²

Науки, из которых педагогика берёт знание средств, необходимых ей для достижения её целей, К.Д. Ушинский назвал те, «в которых изучается телесная или душевная природа человека» и обозначил их термином «**антропологические науки**». Отсюда он сделал вывод о том, что «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».³

¹ Н.И.Пирогов. Вопросы жизни./ Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. /Сост. П.А.Лебедев.- М.: Педагогика, 1987,с.447.

² К.Д.Ушинский. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии/ Избран. пед. соч.Т.1-2./ Под ред. А.И. Пискунова, Г.С.Костюка и др.-М.: Педагогика, 1974, с.230.

³ Там же, с. 237.

Центральное место в педагогическом наследии мыслителя занимает теория воспитания, основу которой составляет принцип народности, как соответствие духовно- нравственной традиции православия. Этот принцип предполагал воспитание в детях высоких патриотических чувств: любви к Родине, её культуре, к людям, потребность в свободном творческом труде на благо Отчизны и другие. Важнейшими средствами духовно-нравственного развития личности он считал родной язык и трудовую деятельность. К.Д. Ушинский считал родной язык «величайшим народным наставником», «удивительным педагогом», цветом всей духовной жизни народа. Такая высокая оценка педагогического значения родного слова звучала вызовом в адрес господствовавшей в русских школах классической системы образования, которая оттесняла отечественный язык на второй план, а на первое место выдвигала изучение древних языков.

В работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» К.Д.Ушинский обосновал мысль о труде, как главном факторе, основном средстве воспитания. Дифференцируя труд на умственный и на физический, указав на их тесное взаимопроникновение и взаимообусловленность, педагог подчёркивал их живительное, освежающее влияние на душу человека. С другой стороны, правильно организованный труд способен развивать в человеке уважение, привычку и любовь к труду, возможность отыскать для себя труд в жизни. Важное условие воспитательного влияния труда - его свободный характер.

К.Д. Ушинский обогатил отечественную дидактическую мысль, рассматривая проблему цели, принципов, форм организации обучения, его содержания, методику обучения и другие. Он занимался разработкой проблем начального обучения детей. Его общепедагогические и дидактические взгляды воплотились в учебных книгах для начальной школы: «Родное слово» и «Детский мир».

Педагогические идеалы К.Д. Ушинского развивались в теоретической мысли и практической деятельности его последователей: **В. И. Водовозова (1825-1886), Н.А. Корфа (1834-1883), Н.Ф. Бунакова(1837-1904), В.Я. Стоюнина (1826-1888)**. Так по мысли Н.Ф. Бунакова(1837-1904), народная школа должна не только преследовать цель научить детей грамоте и сообщить им известные знания, но и влиять на учащихся воспитательно, готовить их к жизни честной, разумной, не отрывая от родной среды и привычного труда. Он отвергал попытку внести в начальную школу «специализм». Начальная школа должна «иметь не профессиональный, а общеобразовательный, очеловечивающий характер», готовить из каждого ученика не специалиста какой-либо отрасли труда, а человека, гражданина, способного жить трудовой, истинно-человеческой жизнью.

Чтобы ответить на вопрос, в каком направлении работать школе, какого человека воспитывать, нужно, по убеждению педагогического мыслителя, ясно представлять идеал, который должна иметь в виду русская народная школа и определить средства для достижения цели. «Школа должна поселять в душах своих учеников задатки возвышенных, живучих и благотворных идеалов и через своих учеников проводить их в жизнь».¹ И первым таким идеалом выступает **идеал человек труда**, поэтому школа должна развивать в своих учениках любовь и уважение к труду как в интересах обучения, которое само по себе есть труд и немислимо без труда, так и в интересах жизни вообще, поэтому воспитательным средством в этом случае является само учение.

Вторая существенная черта идеала, которую должна иметь в виду русская народная школа,- его национальная особенность: **«сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества»**.² Основными средствами воспитания чувства

¹ Н.Ф. Бунаков. Школьное дело/Избр. пед. соч.-М.: АПН РСФСР, 1953.- С. 246.

² Там же, С. 246.

народности, патриотизма Н.Ф. Бунаков называет содержание и характер учебной работы, изучение родной природы, отечественной географии и истории, родного языка и поэтического материала, носящих на себе яркую и живую печать народного духа. При благоприятных условиях нравственное влияние могут оказывать школьные порядки. И самым главным средством нравственного влияния на воспитуемых выступает личность учителя, своим примером возбуждающий в детях любовь к отечеству, учению, труду.

Направляя свои усилия на воспитание в детях любви к отечеству, мыслитель предостерегал от узкого патриотизма. «Разумная педагогика, просвещая умы воспитанников светом европейской науки, насколько это возможно, рядом с любовью к отечеству должна развивать и вообще любовь к человеку, в обширном смысле слова».¹

Оригинальный педагогический мыслитель **Н.Х.Вессель** (1838-1906) свой педагогический поиск связывал с разработкой такой системы образования, которая была бы направлена на **согласное всестороннее развитие всех духовных и телесных способностей и сил человека**, «приготовляла людей самостоятельных, способных сознательно избрать себе деятельность и потом правильно совершать её». Образование он рассматривал как средство, ведущее к самопознанию личности, её активной деятельной позиции в этом процессе. «Всё дело воспитания состоит именно в том, чтобы привести воспитывающегося к сознанию своей личности. Человек должен сам постоянно трудиться, давая себе отчёт во всех своих действиях, во всех проявлениях духа своего... Воспитание может только наводить человека на этот путь, помогать ему сознавать свою природу. Каждый желающий образоваться должен быть сам деятелен, ибо только своей деятельностью, своим напряжением, своим трудом человек может приобрести истинное образование».²

Идея народного **воспитания на отечественных религиозно-культурных традициях** развивалась выдающимся педагогом **С.А. Рачинским** (1833-1902) и была реализована им в практике народной сельской школы в селе Татеве Смоленской губернии (открыта в 1875 году). Народную школу он рассматривал не только как средство элементарного образования, но и как школу, подготавливающую учащихся к христианской жизни под руководством духовенства.

Идеалы свободного воспитания легли в основу педагогической деятельности гениального русского писателя **Л.Н. Толстого** (1828-1910). Свобода в воспитании означает, по Л.Н. Толстому, определённую форму побуждающего воздействия на ребёнка, при котором он, не подвергаясь непосредственному давлению со стороны воспитателя, не чувствуя над собой его власти, но вместе с тем находясь постоянно в сфере его интеллектуального и нравственного влияния, наиболее полно может проявить активность и самостоятельность во всех областях своей деятельности. С этим пониманием сущности свободного воспитания связан известный тезис Толстого о совершенстве природы ребёнка. Для него была важна забота о том, чтобы воспитание и обучение не подавили и не извратили всё то прекрасное, что дано от природы ребёнку, а, наоборот, отказавшись от жёсткой методики как педагогической системы, развили в полной мере, обогатили всё лучшее, что дано ему изначально. Именно в этом и видел Толстой гуманистический смысл свободного воспитания. В Яснополянской школе Толстой на практике убедительно показал бесспорные преимущества процесса интеллектуального и нравственного формирования детей, основанного на идее свободного воспитания. Школа Толстого была по своему уникальной педагогической лабораторией, в которой мыслитель реализовал свой **педагогический идеал целостной личности, развитой умственно, нравственно,**

¹ Там же С. 247.

² Н.Х.Вессель. Об основных положениях педагогики/ Н.Х.Вессель. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России/ Сост. В.Я. Струминский.- М.: Гос.уч.пед. изд-во МП РСФСР, 1959.-С.183-184.

эстетически, готовой к трудовой деятельности.

Отсутствие казённости, учение по доброй воле и желанию, индивидуальный подход к каждому ученику и хорошо организованные, дружные коллективные занятия - характерные черты Яснополянской школы.

Основаниями свободной школы и свободного воспитания он считал религию и нравственность, поэтому главная задача школы - помочь детям осознать самих себя: как мне жить и что считать всегда, при всех условиях хорошим и дурным.

В конце XIX- начале XX века в отечественной педагогической мысли появился ряд педагогических концепций, в которых, несмотря на особенности и своеобразие мировоззренческих позиций их авторов, вместе с тем, утверждались общие новые антропоориентированные педагогические ценности. Выдвигалась необходимость создания бессловной школы, равного полноценного для всех детей образования, индивидуального подхода к учащимся, разностороннего изучения ребёнка, подготовка растущего человека к жизни, к трудовой деятельности, к выполнению им гражданских обязанностей и общественного долга.

Вслед за Л.Н. Толстым идеалы свободного воспитания положили в основу своих концепций **К.Н. Вентцель**(1857-1947) и **С. Т. Шацкий**(1878- 1934). Главным принципом этих концепций была ценность индивидуального человека его внутреннего мира, его свободы. Человек признавался высшей ценностью по отношению к другим - духовным или материальным ценностям. Теоретико - методологическое значение этого принципа заключалось в признании конкретного ребёнка исходным моментом и главной целью воспитательно - образовательного процесса, направленного на сохранение и развитие в ребёнке индивидуальности, создание условий для его саморазвития.

Важнейшим условием реализации концепции свободного воспитания рассматривалась свобода, как запрет на целенаправленные воздействия с целью сформировать личность по заданному образцу. Поэтому в педагогическом процессе необходимо было создавать условия для естественного развития природных сил и дарований ребёнка. По- другому, в сравнении с традиционным, нужно было строить учебно - воспитательный процесс: обучение без отметок, экзаменов, создание атмосферы доброжелательности, вера в силы ребёнка и его возможности, предоставление ученикам свободы выбора вида деятельности и другие.

Сторонники концепции свободного воспитания обращали внимание на важность социальной среды, в том числе различных социальных институтов, в процессе становления и развития личности.

В целом учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на **всестороннее развитие личности**; школа должна участвовать в преобразовании окружающей ребёнка среды (С. Т. Шацкий), воспитание должно быть направлено на формирование в личности качеств социального творца (К.Н.Вентцель).

Идеалы свободного воспитания они реализовывали в практической деятельности. Под руководством К.Н.Вентцеля работал «Дом свободного ребёнка»(1906-1909), экспериментальное учебно-воспитательное заведение, в котором проверялись идеи свободного воспитания и концепция свободной школы. Особое внимание Вентцель уделял производительному творческому труду как средству разностороннего развития личности: умственному, физическому и нравственному. Общими усилиями воспитателей, родителей и учащихся создаётся общество, основанное на равноправии, уважении и любви. Программа

деятельности свободной школы создаётся постепенно, в процессе жизни и труда детей, с учётом их интересов и потребностей. Педагогический процесс должен строиться на исследовательских, поисковых методах, а задача учителя - создавать условия самостоятельного поиска учеником знаний.

С.Т.Шацкий педагогическую деятельность начал в 1905 году среди детей и подростков рабочих окраин Москвы (Марьино роща), когда вместе с А.У.Зеленко организовал общество «Сетлемент», имевшее целью поиск новых путей социального воспитания детей, организация свободной детской жизни, не стеснённой обычными рамками. В клубах «Сетлемент» дети занимались пением танцами, рукоделием, рисованием, чтением книг. Здесь ставились элементарные опыты по физике и химии; по праздникам дети посещали театры, музеи. Были созданы экспериментальный детский сад, школа, политехнические курсы для рабочей молодёжи, швейные мастерские для девочек, столярные и слесарные - для мальчиков. Яркая и разнообразная умственная, художественная и трудовая жизнь детей, свободная от казённой педагогики, положительно сказывалась не только на самих детях, но и на их родителях. Они охотно помогали общественникам - педагогам, вели занятия рукоделием, черчением, фотографией. После закрытия общества в мае 1908 года за попытку «проведения социализма среди детей» С.Т. Шацкий добился открытия в 1909 году нового общества «Детский труд и отдых», продолжением которого стала деятельность детской трудовой колонии «Бодрая жизнь». Основным выводом, который сделал С.Т. Шацкий и В.Н.Шацкая из анализа итогов работы колонии за три года состоял в том, что главная цель педагогической работы - организация детской жизни в каждый данный момент. «Организовать жизнь детей - значит организовать их деятельности, которые мы определяем как деятельность самосохранения (охраны здоровья), труда физического, игры, искусства, деятельности умственную и социальную».¹ Для осуществления этой цели С.Т.Шацкий предлагал строить программу не по предметам и не по комплексам их, а по деятельности.

Выдающийся педагогический мыслитель России **П.Ф.Каптерев** (1849-1922) высшей и конечной **целью воспитания** считал **идеалосообразное усовершенствование личности**, которая реализуется в целостном образовательном процессе. Новаторство П.Ф. Каптерева в дальнейшей разработке проблемы выразилось в новом содержательном наполнении тезиса о воспитывающем элементе в образовательном процессе, в установлении живой, тесной связи между умственным развитием, формированием мировоззрения и различными сторонами душевной деятельности, чувствованиями, поступками, становлением духовно-нравственного облика взрослого человека. Назначение разнообразных знаний Каптерев видел в их благотворном влиянии на прочие стороны душевной деятельности человека, в возвышении и просветлении его нравственного кругозора, в облагораживании его. «Обучение есть непосредственное воспитание ума и опосредованное воспитание всего человека»².

Анализируя современную ему постановку образования, мыслитель указывал на оторванность умственного образования от духовно- нравственного развития, которые в идеале должны стремиться к одной цели и непрерывно соприкасаться и поддерживать друг друга. Смыслообразующими понятиями в его теории воспитывающего образовательного процесса выступают категории истины, добра, духовного общения, духовной жизни. Образовательный процесс наряду с другими задачами ориентирован на создание благоприятных условий для духовно - нравственного облагораживания личности в процессе её участия в общественно - полезных делах, воспитание сочувствия к людям, искоренение личных недостатков.

¹ С.Т.Шацкий. Наше педагогическое течение/ Хрестоматия по истории педагогики: В 3т. Т.3.Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: ТЦ Сфера, 2007.- С.438.

² П.Ф. Каптерев. Дидактические очерки. Теория обучения / Избр. пед. соч./ Под ред. Арсеньева А.М.-М.: Педагогика, 1982.- С.381.

В этом сложном процессе неоценима роль учителя, который своими общечеловеческими качествами, так же как и своим учительским искусством будет неизбежно влиять на учащихся. Духовно- нравственный потенциал личностного воздействия учителя на обучаемых П.Ф. Каптерев видел в отношении учителя к своему делу, к ученикам, в порядках, которые он устанавливает при обучении, в стиле общения с учащимися, его желании и умении понять души детей, войти в их нужды, в умение помогать развитию и укреплению в детях благородных стремлений и интересов.

В конце XIX- начале XX века получила развитие русская религиозно-философская мысль, представители которой (Н.А.Бердяев, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, Н.О. Лосский, Г. В.Флоровский и другие) рассматривали проблемы воспитания человека в духе христианско - православной антропологии. Начинается новый этап возрождения педагогической православной традиции.

Деятельность большинства религиозных философов проходила за рубежом, в 20-50 годах они были в эмиграции. Развивая идеи славянофилов, они размышляли над вопросами о бытии, о смысле жизни, о человеке и его воспитании в духе **христианско - православного идеала**.

По мысли **В.В. Зеньковского** (1881-1962), смысл воспитания заключается в идее спасения. Цель воспитания в свете православия, полагал философ, являет собой помощь детям «в освобождении от власти греха». Воспитание должно раскрыть пути вечной жизни и жизни «эмпирической». Религиозный мыслитель настаивает, что «если задача воспитания есть духовное «устройство», то и основные средства воспитания должны иметь отношение к духовной стороне в детях». Он выдвигает идею «эмоционализма», понимая под ним стремление к охране, развитию и укреплению основных сил души, «основных её эмоциональных движений», охрану и расширение «творческих недр» души.

В религиозно - философской концепции **И.А. Ильина** (1883-1954) исходным понятием в определении **цели и смысла человеческой жизни** является **духовность как влечение к божественному, воспитание воли к совершенству, радости любви, вкуса к доброте. И** перед воспитателем стоит цель - направить духовное око и силу внутреннего духовно - волевого самоуправления на самовоспитание. Цель реализуется через систему предметного воспитания, которому отводится главная роль в духовном возрождении человека и общества. Предметное воспитание призвано помочь человеку найти свой неповторимый путь в соответствии с призванием, включить человека в жизнь мира, помочь ему осознать личную ответственность за происходящее вокруг.

Основным условием формирования зрелого духовного характера И.А.Ильин считал свободу. «Свободен тот, кто приобрёл внутреннюю способность созидать свой дух из материала своих страстей и своих талантов и, значит, прежде всего - способность владеть собою и вести себя; а затем - и внутреннюю способность жить и творить в сфере духовного опыта»¹. Философ определяет основные пути и средства установления духовной самостоятельности: доброжелательные отношения в семье, отечественную литературу, богатство духовных впечатлений окружающего мира, умение понимать и помогать людям, общение, целенаправленное обучение и воспитание. Опытный и тактичный воспитатель вовлекает ребёнка в духовный опыт Родины, помогая ему развивать свои творческие силы и подготавливая к самовоспитанию.

Таким образом, в рассмотрении воспитательно-образовательных приоритетов в

¹ А.И.Ильин. Путь духовного обновления /Ильин А.И. Путь к очевидности.- М.:Республика, 1993.- С.175.

отечественной педагогической культуре изучаемого периода можно выделить несколько этапов, в рамках которых происходила трансформация представлений о назначении человека в обществе и его воспитании под влиянием разнообразных социальных, экономических, идеологических и культурных факторов: человек светский, специалист, необходимый государству, православный (первая половина XVIII века); смещение акцентов в сторону воспитания патриота, готового к переустройству общества на основе идеала справедливости, православный (вторая половина XVIII века): воспитание гражданина своей страны, патриота и человека (первая половина XIX века); воспитание внутреннего, духовного, свободного, совершенного, цельного человека, который стремится жить и трудиться для блага своего Отечества.

Литература

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1987. - 560 с.

2. Зейлингер - Рубинштейн, Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1978. - С. 43-73.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. - изд. 2-е, испр. и доп. - М.: ТЦ Сфера, 2001. - С. 233-276, 339-373, 399-437.

4. История педагогики в России: хрестоматия для студентов гуманитарных факультетов высш. учеб. заведений / Сост. С.Ф. Егоров. - Изд. 2-е, стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. 400 с.

5. Мир воспитания глазами религиозных мыслителей России XIX - XX вв.: хрестоматия / Сост., вступ. ст., коммент. и примеч. В.М. Кларина, В.М. Петрова. - РГПУ, Рязань 2000. - 224 с.

6. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 464 с.

7. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - 560 с.

Модуль II. Лекция 3. Воспитательные приоритеты отечественного образования в XX -XXI веке. Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.

План

1. *Образовательная политика советской России (1917 г. - начало 90-х гг. XX века).*
2. *Изменение ценностных образовательных ориентиров в постсоветский период (90-е гг. XX века - начало XXI века).*
3. *Целевые установки образовательной деятельности в педагогической мысли советского периода.*
4. *Ведущие тенденции современного развития мирового образовательного процесса.*

1. Государственный переворот, осуществлённый большевиками в октябре 1917 года, положил начало новому этапу в развитии отечественной школы и педагогики. Политика большевиков центрировала внимание на школе как важном средстве распространения коммунистической идеологии.

Идеологическим основанием советской школы и педагогики становится марксизм-ленинизм и атеизм. В основе коммунистической идеологии лежали представления о преимуществе классовых ценностей перед общечеловеческими и национальными, отвергались ценностные ориентации религии (православия) и положительная роль церкви в истории российского государства.

Воспитание нового типа личности - **всесторонне развитых строителей коммунистического общества как педагогический идеал** советской России рассматривался как важное звено в культурной революции и необходимое условие строительства коммунизма.

После революции началось разрушение существовавшей системы образования, закрывались частные учебные заведения, ликвидировались прежние структуры управления школьным делом, запрещалось преподавание древних языков и религии.

На протяжении 1918 года советским государством был издан ряд документов, в которых законодательно закреплялись новые цели, задачи, принципы, программы школьного образования, структура общеобразовательной школы. Одним из авторов первых документов советской власти по послереволюционной перестройке школы был А.В. Луначарский, назначенный на должность наркома по просвещению РСФСР.

Начало истории советской школы положили два документа: «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (30.09. 1918 г.) и «Основные принципы единой трудовой школы» (16.10. 1918 г.)

В первом документе закреплялось название за учебным заведением «единая трудовая школа», состоящая из 2-х ступеней: I-для детей от 8 до 13 лет (5 летний курс) и II-от 13 до 17 лет (4 летний курс; обучение объявлялось бесплатным, обязательным, совместным; не допускалось

преподавание какого бы то ни было вероучения и исполнение в школе обрядов культа; устанавливалась выборность всех педагогических и административно- педагогических должностей и единая система оплаты труда преподавателей. В качестве основы школьной жизни документ определял производительный труд, как общественно необходимый, который должен быть органически связан с обучением и знакомить детей с разнообразными формами производства.

В документе также определялся порядок и условия школьной работы: начало и окончание учебного года, каникул, нормы учебного времени для разных категорий учащихся. Запрещались домашние задания, телесные наказания, все виды экзаменов (вступительные, переходные и выпускные); деление на классы рекомендовалось заменить делением на группы по степени подготовленности учащегося к соответствующему роду занятий. Во всех школах вводились обязательные горячие завтраки бесплатно.

Деятельность школьного коллектива, состоящего из всех учащихся данной школы и всех школьных работников, направлялась ответственным органом школьного самоуправления - Школьным советом, в компетенцию которого входил широкий спектр вопросов - от распределения учащихся по группам до выпуска из школы.

Главные идеи «Положения о единой трудовой школе» были развёрнуты в «Основных принципах единой трудовой школы». В этом документе была сформулирована цель школы нового типа и перспективы её развития. Предполагалось сделать школу общедоступной, подлинно народной, бесплатной, обязательной, единой и трудовой, общей для обоих полов, светской.

Принцип единой школы предполагал движение учащихся по образовательной лестнице от детского сада до университета. Это означало, что все дети должны поступать в один и тот же тип школы, начинать своё образование одинаково дальше идти по лестнице до её наивысших ступеней. С другой стороны, школа должна строить свою деятельность в зависимости от местных условий.

Новая школа виделась и как трудовая, намечалось введение труда как основы преподавания, ориентация учащихся на земледельческий и промышленный труд во всех его разновидностях. Вместе с тем, подчёркивалось, что цель трудовой школы «не дрессировка для того или иного ремесла, а политехническое образование, дающее детям на практике знакомство с методами всех важнейших форм труда, частью в учебной мастерской или на школьной ферме, частью на фабриках, заводах и т.п.»¹. Вовлечение учащихся в трудовую деятельность рассматривалось как важнейшее условие воспитания гражданских качеств, настойчивости, трудолюбия, духа солидарности и др.

Важным принципом обновлённой школы называлась полная индивидуализация обучения - анализ склонностей и особенностей характера ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям.

Личность утверждалась высшей ценностью в социалистической культуре, а коллектив рассматривался как средство, позволяющее личности «развернуть со всей возможной роскошью свои задатки», развить «наклонности в нём, широкую общественность, способность реально, всем сердцем чувствовать себя солидарной частью великого целого»².

¹ Основные принципы единой трудовой школы. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. / Под ред. чл.- корр. АПН СССР, д-ра пед. наук, проф. А.Н. Алексеева и канд. пед. наук, доцента Н. П. Щербова. Сост. и авт. вводных очерков канд. пед. наук, доцент М.И. Анисов/ Учеб. пособие для студентов пед. вузов. - М.: Просвещение. - С.74.

² Там же.- С.76.

«Основные принципы» ориентировали на гуманное отношение учителей к учащимся, отказ от строгости, наказаний, учёт интересов учеников.

Определённое место в документе посвящено вопросам самоуправления, как средству воспитания граждан своей школы и государства.

Несмотря на гибельную разруху и отчаянную нищету, в которую была ввергнута страна войной и потрясениями революции, государство предусматривало меры по обеспечению школ учебниками и учебными пособиями, а также педагогическими кадрами.

Как видно из проанализированных документов, основатели новой школы стремились придать образованию в ней гуманистический и демократический характер, однако в соответствии с идеологией того времени, образовательный процесс на протяжении более чем 70 -летней истории советской школы был жёстко политизирован, классовые интересы были приоритетными по отношению к интересам личным. Советская школа и педагогика отсекала ценное педагогическое знание и опыт отечественной педагогической культуры предшествующих периодов. Идеи воспитания любви к человеку, истине, добродетели и другие духовно-нравственные ценности рассматривались в советской педагогике как абстрактные, туманные, хотя и не отрицались. Школа рассматривалась как проводник «принципов коммунизма вообще... и идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»¹.

На протяжении 1918- 1922 гг. велись дискуссии по вопросу о структуре средней школы, о том, какой должна быть школа II ступени, о профессиональной школе. Школы II ступени могли быть связаны организационно со школами I ступени или существовать отдельно.

В 1926-1934 гг. существовало раздельно два типа школ I ступени: ФЗС (в городах и рабочих посёлках), ШКМ (в сельской местности). После окончания этих школ можно было поступать в восьмой класс (школу II ступени) или в средние профессиональные учебные заведения.

С 1927 года для школ II ступени были приняты обязательные учебные планы и программы.

Одновременно с организационно педагогической деятельностью по развитию новой системы образования проводилась большая работа по ликвидации неграмотности (с декабря 1919 года). Всё население Республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умеющее читать или писать, обязано было обучаться грамоте на родном или русском языке. В этих целях предлагалось использовать государственные школы, народные дома, церкви, клубы, частные дома, подходящие помещения на фабриках, заводах и в советских учреждениях.

18 декабря 1923 года СНК РСФСР был утверждён «Устав единой трудовой школы», в котором были сформулированы правила, определяющие основы жизнедеятельности школы в учебно- воспитательной и организационно-хозяйственной областях. В нём указывалось на необходимость организации производительного труда, органически связанного с обучением в школе с целью подготовки учащихся к полезной производительной и общественно-политической деятельности. Вновь образуемому Школьному Совету рекомендовалось составлять учебный план в тесной связи с местным производством.

В 20-х годах Наркомпросом РСФСР была развёрнута учебно -методическая работа:

¹ Из программы Российской Коммунистической Партии (большевиков). Март 1919 года.- Там же.- С.89.

разрабатывались учебные планы, программы, учебная литература для учащихся, методические пособия для учителей. В 1921 году были изданы «Программы семилетней единой трудовой школы», в которых предпринята попытка увязать обучение с современностью, создать условия для развития инициативы у учащихся и учителей. Однако в них отсутствовал единый подход к отбору образовательного материала.

В 1923 году обучение стало строиться на основе комплексных программ, содержание учебного материала в которых концентрировалось вокруг трёх тем: природа, труд, общество. Содержание традиционных учебных предметов объединялось вокруг той или иной комплексной темы: «Наша деревня», «Наш город» и т.д. Предметная система обучения при таком подходе практически ликвидировалась. Опыт реализации этих программ показал, что они не обеспечивали овладения учащимися систематическими знаниями и формирования у них учебных навыков, хотя в определённой мере и помогали устанавливать связь приобретаемых знаний и возможностью их использования в жизни.

В 1927-1928 учебном году были введены первые обязательные для всех школ РСФСР государственные программы, которые сочетали элементы комплексного и предметного обучения.

Комплексное построение учебных планов и программ не было поддержано большинством учителей, что нашло отражение в выступлениях, прозвучавших на I Всесоюзном съезде учителей.

Постановлением ЦИК и СНК СССР от 14 августа 1930 года в СССР повсеместно вводилось обязательное обучение детей в возрасте 8,9 и 10 лет в объёме не менее четырёхлетнего курса начальной школы.

Констатируя определённые успехи, достигнутые школой после введения всеобщего начального обучения, в Постановлении ЦК ВПП (б) от 25 августа 1931 года в качестве основного недостатка назывался недостаточный объём общеобразовательных знаний в процессе обучения в школе, недостаточную подготовку для техникумов и высшей школы грамотных людей, хорошо владеющих основами наук. Критике подвергались и различные новые методы обучения, предварительно на практике не проверенные и, в частности, «метод проектов». Исходя из того, что важнейшей задачей коммунистического воспитания выступало политехническое обучение, было решено развернуть сеть мастерских и рабочих комнат при школах, сочетая эту работу с прикреплением школ к предприятиям, совхозам, МТС и колхозам на основе договоров. Соединение обучения с производительным трудом необходимо было проводить на такой основе, чтобы весь общественно -производительный труд учащихся был подчинён учебным и воспитательным целям школы. Было дано указание на создание образцовых школ, политехнических музеев, политехнических библиотек.

Важнейшей составляющей осуществления требования об общем и политехническом образовании детей и подростков до 17 лет выступала разработка плана *всеобщего обязательного семилетнего обучения*.

Основные направления дальнейшего совершенствования деятельности средней школы, критического осмысления построения учебного процесса на основе действующих учебных программ были проанализированы в Постановлении ЦК ВКП (б) **от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»**. Были отмечены основные недостатки программ: перегрузка учебным материалом, недостаточность или отсутствие связи между отдельными программами, наличие принципиальных ошибок, недостаточность исторического подхода к программам по общественным предметам и поставлена задача разработки новых учебных программ для начальной и средней школы с учётом замечаний.

Вместе бригадно-лабораторного метода, ставшего в практике многих школ практически универсальным, *основной формой организации учебной работы определялся урок с данной группой учащихся*, строго определённым расписанием занятий и твёрдым составом учащихся. Ведущая роль отводилась учителю, призванному организовать общегрупповую, бригадную и индивидуальную работу каждого учащегося с применением разнообразных методов обучения. На основе внимательного изучения каждого ученика учитель был обязан проводить текущий индивидуальный, систематически проводимый учёт знаний учащихся, а в конце года - проверочные испытания для всех учащихся.

Важнейшим условием перехода на новые устойчивые программы и методы преподавания являлось наличие по всем предметам стабильных учебников. Поэтому Постановление ЦК ВКП (б) от **12 февраля 1933 года «Об учебниках для начальной и средней школы»** определило задачу издания стабильных учебников и переход на обучение по ним с начала 1933-1934 учебного года. Запрещалось издавать учебники самостоятельно каждой областью, краем и автономной республикой РСФСР.

Уже к началу 30-х годов возникла потребность унифицировать типы школ, и **15 мая 1934 года** было издано Постановление СНК Союза ССР и ЦК ВКП (б) **«О структуре начальной и средней школы в СССР»**, согласно которому на территории СССР устанавливались единые типы общеобразовательных школ: начальная (с 1-го по 4-й класс), неполная средняя (с 1-го по 7-й класс), средняя (с 1 по 10-й класс). Существовавшие в школах группы переименовывались в классы, заведующие неполными средними и средними школами стали именоваться директорами; запрещалось принимать лиц, имеющих специальное педагогическое образование, на другую, не по специальности, работу.

Такая структура общеобразовательной школы с некоторыми изменениями сохранялась вплоть до 80-х годов, заслужив мировое признание с точки зрения логичности её построения и уровня даваемой общеобразовательной подготовки.

С 1937 по 1941 год в работе советской школы серьёзных изменений не произошло, если не считать введения в 1940 году платы за обучение в старших классах общеобразовательной школы и техникумах. В Москве, Ленинграде и столицах союзных республик она составляла 200 рублей в год, в остальных городах и сельской местности - 150 рублей. Плата за обучение была отменена в 1956 году.

В годы Великой Отечественной войны работа школы перестраивалась в соответствии с условиями военного времени. Особое внимание в школах военного времени уделялось идейно-политическому и патриотическому воспитанию, военно-физической подготовке учащихся, участию школьников в труде народа по оказанию помощи фронту и тылу. Учащиеся принимали участие в сельскохозяйственных работах, общественно-полезной деятельности.

Были приняты меры по обеспечению трудоустройства детей, оставшихся сиротами или потерявших родителей при переезде в другую местность (январь 1942 г.). Для детей воинов Красной Армии и партизан Великой Отечественной войны, а также детей - сирот, родители которых погибли от рук немецких оккупантов начали организовываться суворовские военные училища, специальные ремесленные училища, специальные детские дома и детские приёмник-распределители. Важную роль в обучении подростков, занятых в промышленности и сельскохозяйственном производстве, сыграли вечерние школы для рабочей (1943) и сельской (1944) молодёжи.

В целях повышения уровня учебно - воспитательной работы в годы войны были утверждены «Правила для учащихся» (1943 г.), установлены выпускные экзамены по окончании

начальной и семилетней школы, экзамены на аттестат зрелости, награждение золотой и серебряной медалями учащихся, отличившихся в учении (1944 г.), введена цифровая пятибалльная система оценки успеваемости и поведения учащихся (1944 г.).

Введение в учебные планы школы нового предмета «Военное дело» (1942-43 учебный год) стало одним из аргументов при организации отдельного обучения мальчиков и девочек согласно постановлению Совнаркома от 16 июля 1943 года и существовало до 1954 года.

В годы войны активизировалась деятельность пионерской и комсомольской организаций, которые вели политическую работу среди детей, подростков и юношей.

Важнейшей предпосылкой развития педагогической науки явилось создание в 1943 году Академии педагогических наук СССР, ставшей центром научных изысканий в области теории и истории педагогики, дидактике и частным методикам, общей и педагогической психологии.

В послевоенные годы в СССР усилился контроль над школой со стороны государства и партийных органов. Особое внимание уделялось идейно-политическому, патриотическому и интернациональному воспитанию учащихся. В учебные планы и программы семилетних и средних школ были внесены некоторые изменения, усиливавшие идейно-воспитательное значение преподавания истории, Конституции СССР, литературы.

Полная средняя школа была десятилетней, в неё принимались дети, достигшие семилетнего возраста. С 1949 года предусматривалось введение всеобщего обязательного семилетнего обучения детей, а с 1952- переход к всеобщему среднему образованию в крупных городах и промышленных центрах. Рост числа полных средних школ в городах был достаточно быстрым, а в сельской местности таких школ было мало. Выпускники, оканчивавшие сельские школы (малокомплектные с 7 летним сроком обучения), не имели возможности продолжать образование, так как они не имели паспортов и не могли покидать свои колхозы.

В 50-х годах возросла потребность в рабочих кадрах, однако существовавшая общеобразовательная политехническая школа эту задачу не решала. Наблюдался отрыв обучения от жизни, «практики коммунистического строительства», на что обращалось внимание в Законе **«Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (24 декабря 1958 года)**. В соответствии с этим законом вводилось всеобщее обязательное восьмилетнее образование, а срок обучения в полной средней школе увеличивался до 11 лет, была введена обязательная производственная подготовка. Как правило, в большинстве школ обучение в XI классе соединялось с производительным трудом, в ходе которого учащиеся получали подготовку по одной из рабочих профессий.

Был учреждён новый тип учебных заведений ПТУ (профессионально-техническое училище) на базе школ фабрично-заводского обучения и ремесленных училищ. ПТУ наряду с профессиональным образованием давали и общеобразовательную подготовку, в них могли поступать и взрослые, не достигшие 30 лет.

На протяжении последующих лет в процессе перехода к одиннадцатилетнему обучению были выявлены определённые недостатки, не позволявшие в полной мере реализовать на практике идею соединения обучения с производительным трудом, овладение учащимися социально и регионально значимыми профессиями. Так, во многих школах отсутствовали необходимые условия для осуществления обязательной профессиональной подготовки, в большинстве школ учащиеся готовились к труду по профессиям, для овладения которыми общее

образование в объёме средней школы и длительный срок обучения не являлись необходимыми. Нередко выбор профессий, по которым готовились школьники, производился без учёта общественных потребностей, способностей и желаний учащихся. Эти и другие обстоятельства послужили **«О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» от 10 ноября 1966 года**. В этом документе определены задачи и основные направления реформирования школы. Важнейшей задачей в области народного образования считалось осуществление к 1970 году в стране всеобщего среднего образования. Рост числа полных 10-летних школ не соответствовал кадровым и экономическим возможностям государства, поэтому уже в середине 70-х годов констатировалось снижение качества образования.

Последняя реформа школы в СССР в 1984 году предполагала слияние общего и профессионального образования, профессионализации общеобразовательной школы. На школу возлагались функции всеобщей профессиональной подготовки на уровне СПТУ (средних профессионально-технических училищ). С этой целью была расширена и усовершенствована сеть межшкольных учебно-производственных комбинатов, в которых учащиеся старших классов один раз в неделю осваивали одну из рабочих профессий. Эти попытки были направлены на превращение общеобразовательной школы в профессиональное учебное заведение при неизбежном снижении её образовательного уровня. Кроме этого, в советской школе вновь был осуществлён переход на 11-летний срок обучения, в неё стали принимать детей, достигших 6-летнего возраста.

В этот период проявляются признаки идеологического кризиса коммунизма, идеалов коммунистического воспитания, коммунистической морали. Наблюдается разрыв между высокими целями образования и результатами школьного воспитания и обучения, что выразилось в снижении уровня успеваемости, падении интереса к образованию, ухудшении здоровья учащихся, асоциальном поведении детей и подростков.

2. В конце 80-х годов распался социалистический лагерь, а в 1991 году прекратил своё существование Советский Союз. После распада СССР в России были провозглашены принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования, его вариативность и альтернативность, национальный характер. Открылись возможности педагогических поисков, не стеснённых определёнными идеологическими предпосылками.

Законодательство Российской Федерации в области образования включает в себя Конституцию Российской Федерации, Закон об образовании, другие законодательные и нормативно правовые акты Российской Федерации, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования.

Закон РФ «Об образовании» был введён в действие 15 января 1996 года. Он включает 58 статей, размещённых в шести главах. В нём отмечается, что право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации; область образования провозглашается приоритетной.

Закон определяет принципы государственной политики в области образования:

1. «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
2. единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
3. общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и

- особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
4. светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;
 5. свобода и плюрализм в образовании;
 6. демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений»¹.

Закон гарантирует возможность получения образования каждым человеком независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости. Граждане РФ имеют право на получение основанного общего образования на родном языке, а также на выбор языка обучения в пределах возможностей, предоставляемых системой образования.

В Законе вводится новое понятие «государственные образовательные стандарты», включающие в себя федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты, а также компоненты образовательного учреждения. В последующих главах раскрывается структура системы образования, вопросы управления системой образования и её экономики.

Для постсоветского образовательного пространства характерна децентрализация управления школьным делом, автономия образовательных учреждений и академические свободы; открытость и преемственность в системе обучения; диверсификация типов образовательных учреждений и их учебных программ и другие.

Отказ от марксистско-ленинской философии образования повлёк за собой существенное изменение учебных программ по общественным и гуманитарным наукам, имеющим идеологическую направленность, запрещение в образовательных учреждениях деятельности организационных структур политических партий и движений.

В 1990-х годах произошли изменения в системе общего образования: сократились сроки обязательного обучения, появилась промежуточная ступень между начальной и средней школой (школа основного общего образования, 5- 6 лет обучения), стали открываться негосударственные (частные) учебные заведения.

Вместе с тем, необходимо отметить, что дискредитация коммунистической идеологии, сопровождавшая отказом от ценностей общественного воспитания, привела к отказу от воспитания в целом, государство перестаёт рассматривать воспитание как приоритетное направление своей политики. Образовательные учреждения были полностью выведены из-под влияния партии (начало 90-х годов XX века).

К середине 1990- х годов становится очевидным, что состояние воспитания детей и молодёжи в России угрожает национальной безопасности страны, предпринимаются меры возродить интерес к воспитательным проблемам. В «Рекомендациях парламентских слушаний о воспитании детей и молодёжи в современных условиях» от 16.12. 1997 года Правительству РФ предлагается «формирование в 1998 году государственной концепции воспитания, программ, ориентированных на осуществление гражданского, нравственного, физического и эстетического воспитания подрастающего поколения». Образование было вынуждено своими силами искать пути обновления системы воспитания, не рассчитывая на привычные в прошлом

¹ Закон об образовании РФ /Официальные документы в образовании, 2004, № 31. С. 14.

государственную помощь и поддержку. Обозначилось несколько направлений такого поиска: лично - ориентированное, национальное и религиозное воспитание. В основание новых воспитательных парадигм были положены идеи гуманизма, антропоцентризма, свободы, духовности, национального достоинства.

Теоретики современной национальной школы рассматривают Родину как идею, способную сплотить расколотое российское общество, а любовь к ней - как движущую силу воспитания.

Возрождается религиозное воспитание как путь общественного воспитания, призванный возвращать новое поколение граждан, любящих своё отечество, ориентированных на высокие духовно-нравственные идеалы и ценности.

Во второй половине 90-х годов XX-начала XXI века на правительственном уровне принят ряд документов, определивших стратегические задачи, направления развития российского образования на длительную перспективу. В **«Национальной доктрине образования в Российской Федерации» (1999 год)** образование рассматривается как основное условие и основа социально-экономического и духовного развития России. В ней определяются цели воспитания и обучения, пути их достижения и ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года. **Образование** рассматривается как **высшая ценность гражданина, общества и государства**, призванное способствовать разностороннему и своевременному развитию детей и молодёжи, формированию навыков самообразования и самореализации.

Главной потребностью современного общества является обеспечение гуманистической направленности образования, при которой ученик становится в центре педагогического процесса, его действенным участником, как на этапе проектирования, так и на этапе реализации. Сущность образования в таких условиях - целенаправленное приращение социального опыта в опыт личностный. Особая роль в решении этих проблем принадлежит лично-ориентированному образованию, реализующему потребность обеспечения индивидуальной зоны творческого развития и самореализации ученика.

В **«Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»** цели общеобразовательной школы связаны с **формированием ключевых компетенций** выпускника, с его функциональной грамотностью в отношении овладения и применения знаний, умений и навыков. Это объясняется необходимостью формирования целостной личности, которую отличает не только информированность в различных областях наук, но и такими качествами, как современное мышление, ответственность и воля в принятии решений в ситуации выбора, коммуникабельностью, толерантностью, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Развитие образования связано с состоянием культуры общества, которая испытывает на себе сильное влияние глобализации. Средства массовой информации активно распространяют образцы массовой культуры, что определяется законами рынка. В итоге телевидение и радио заполнено низкопробной продукцией, культивирующей жестокость, агрессию, насилие, вседозволенность, физическую и моральную распущенность. В этих условиях особое значение приобретает проблема истинных ценностных духовно-нравственных ориентиров, уходящих корнями в пласт общечеловеческой и отечественной педагогической культуры. Актуальной является проблема выработки государственной концепции воспитания, общенациональной системы ценностей, национально-культурно-воспитательного идеала, определение которого продолжается и в настоящее время.

Полиэтничность российского социума обуславливает необходимость включения в число главных приоритетов образования (наряду с собственно образовательными целями) также и цели духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию. Обоснование цели, механизмов и направлений национальной образовательной политики Российской Федерации содержатся в **«Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» (2007 год)**.

3. Новый этап в развитии отечественной школы и педагогики был положен Великой Октябрьской Социалистической революцией. Идеологическим основанием советской школы и педагогики становится марксизм-ленинизм и атеизм. Коммунистическая идеология утверждала абсолютное преимущество классовых ценностей перед общечеловеческими и национальными. Атеизм отвергал ценностные ориентиры религии (православия), отрицалась положительная роль церкви и духовенства в истории российского государства.

И Лениным на принципах марксистского учения. Воспитание нового человека В.И. Ленин рассматривал как важнейшее условие строительства коммунизма. Начиная с 90-х гг. XIX века он активно интересуется вопросами воспитания. В программе, принятой II съездом РСДРП, им были сформулированы требования пролетариата в области народного образования: о равенстве образования мужчин и женщин, обучение на родном языке, отделение церкви от государства и школы от церкви, о бесплатном общем и профессиональном образовании детей до 16 лет, а на VIII съезде партии в 1919 году - о политехническом образовании лиц обоего пола до 17 лет (всеобщее среднее образование), светское обучение.

Воспитание всесторонне развитых строителей коммунистического общества как педагогический идеал Советской России рассматривался вождём российского пролетариата и его единомышленниками как важнейшее звено в культурной революции.

Основатели новой школы стремились придать ей гуманистический и демократический характер. Предполагалось, что новая школа будет строить свою деятельность на использовании ценного предшествующего опыта. Однако на практике советская школа и педагогика отвергла ценный педагогический багаж, накопленный многовековой историей отечественной педагогической мысли и практики. Идеи воспитания любви к человеку, добродетели, истине и другие представлялись весьма туманными и абстрактными. В соответствии с идеологией того времени образовательный процесс был жёстко политизирован, классовые интересы стали приоритетными по отношению к интересам общественным и личным.

Модель человека нового типа и его воспитание была представлена В.И. Лениным в речи на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза молодёжи 2 октября 1920 года, известная под названием «Задачи союзов молодёжи». Учиться коммунизму, как важнейшая задача, предполагала усвоение пролетарской культуры, как результата развития знаний предшествующих веков, формирование сознательной дисциплины рабочих и крестьян, создание единой и сплочённой воли, воспитание солидарности и общности в сознательном и дисциплинированном труде.

Важнейшей чертой коммуниста В.И. Ленин называл сформированность коммунистической морали, нравственности, как классового понятия.

Ленинские идеологические предпосылки воспитания обогащались в работах его соратников по партии: Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, М.И. Калинина и определили методологию отечественной педагогической науки советского периода.

Н.К. Крупская стояла у истоков преобразований в области народного образования. Являясь зам. наркома просвещения, председателем Главполитпросвета, председателем научно-педагогической секции Государственного Учёного Совета (ГУСа), она занималась разработкой теоретических основ коммунистического воспитания, основ трудового воспитания и политехнического образования, деятельности детских и юношеских организаций, школьного самоуправления. Цели воспитания она выводила из целей рабочего класса: «Цель заключается в воспитании поколения, которое могло бы осуществить цели рабочего класса» - движение по пути социалистического строительства. Эти цели «ведут к расцвету личности каждого ребёнка, к расширению его кругозора, к углублению его сознания, к обогащению его переживаний»¹, к воспитанию коллективистов.

Отстаивая принцип антирелигиозного воспитания, она усматривала целевые установки школы в воспитании «подлинных безбожников, подлинных ленинцев», считая для этого необходимым развёртывание антирелигиозного воспитания в процессе изучения основ наук, особенно предметов естественно - научного и обществоведческого цикла, организации изб-читален, в деятельности детских и юношеских организаций, изучение антирелигиозной художественной литературы.

Коммунистические идеалы воспитания защищал и А.В. Луначарский: «идеал человека для марксиста есть человек труда, во всеоружии знаний своего века, соединяющий в себе вполне обученного рабочего и вместе с тем хозяина жизни»². В вопросах антирелигиозного воспитания он поддерживал Н.К.Крупскую, отвергал идею божественного творения человека «не человек создан по образу божьему, а бог создан по образу человеческого», «человек несёт в себе свой собственный идеал»³.

Проблема воспитательного идеала рассматривается во многих работах А.В. Луначарского. Так, в работе «Что такое образование?» он определяет идеал, как творение «прекрасного человека», «физического красавца». «Идеал человечности» предполагал воспитание в атмосфере братства, любви и помощи друг другу.

После революции А.В. Луначарский был назначен на должность наркома просвещения РСФСР и занимал её до 1929 года. Он был одним из авторов первых документов советской власти по организации народного образования, положивших начало истории советской школы.

Теоретической разработкой проблем организации школьного дела, образования, обучения и воспитания занимались педагоги, готовые сотрудничать с Наркомпросом на основе марксистско-ленинской идеологии. Большой вклад в разработку этих проблем внесли такие педагогические мыслители, как П.П. Блонский (1884-1941), С.Т. Щацкий (1878-1934), А.П. Пинкевич (1883- 1939), А.Г. Калашников (1893- 1962), М.М. Пистрак (1888- 1940), М.В. Крупнина (1882- 1950), В.Н. Шульгин (1894- 1965), И.А. Каиров (1893- 1978) и другие.

В своей научной деятельности **П.П. Блонский** уделил внимание конкретизации цели воспитания в советской школе - всестороннее развитие личности посредством соединения производительного труда с физическим развитием, умственным образованием и политехническим воспитанием. Основной целью трудового воспитания и политехнического образования он считал воспитание у подрастающего поколения правильного отношения к труду и привычку трудиться, формирование определённых моральных качеств. Подрастающее поколение должно знать основы современного производства и приобрести необходимые

¹ Крупская Н.К. К вопросу о целях школы. / Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / Под ред А.Н. Алексеева, Н. П. Щербова.- М.: Просвещение, 1972. - С.154.

² Луначарский А.В. Единая трудовая школа и техническое образование. Там же.- С.204.

³ Луначарский А.В. Что такое образование? Там же.-С.194.

умения и навыки, которые потребуются для работы в области производства и руководства им.

П.П. Блонский много работал над научным определением основных педагогических категорий: воспитание, образование, обучение, развитие, подходя к ним с марксистских позиций. Существенный вклад он внёс в решение ряда психологических проблем: методов психологического исследования, интерпретации психологических ряда явлений (привычек, ассоциаций и др.), характеристике детских возрастов, акселерации развития.

П. П. Блонский, также как и другие члены научно-педагогической секции ГУСа, поддерживал и инициировал использование исследовательского подхода в школьном обучении, который был заимствован из американской педагогики, превратившись практически в универсальный принцип обучения. В связи с этим он критиковал классно-урочную форму обучения, предлагая использовать различные варианты студийной системы («Дальтон - план», «метод проектов»). Учащиеся организовывались в группы, которые работали по принципу разделения обязанностей при выполнении одного и того же задания. Занятия проходили не в классах, а в лабораториях без определённого расписания, но в присутствии учителя-руководителя, который давал необходимые инструкции по ходу работы группы. В таких формах организации обучения советские педагоги видели возможность укрепления связи школы с жизнью, с производством, развития индивидуальных возможностей учащихся, их самостоятельности, активности. Однако, как показала практика, всё это не способствовало повышению уровня общеобразовательной подготовки учащихся.

Педагогические взгляды П.П. Блонского представлены в одной из крупнейших его работ «Трудовая школа» (1919).

Педагогическую деятельность **С. Т. Шацкий** начал ещё в дореволюционный период. В 1919 году он создал 1 опытную станцию по народному образованию, включавшую сеть опытных учреждений - детские сады и школы I и II ступени, где проверялась система организации народного образования и принципы учебно-воспитательной работы, подготовка нового типа учителей. Ближайшую цель школы он видел в организации детской жизни сейчас, в каждый данный момент. На вопрос, что это реально означает, С.Т. Шацкий отвечал: организовать жизнь детей - значит заняться организацией их деятельности - труда физического, игры, искусства, деятельности умственной и социальной. Большую помощь в этом деле могут оказать школе пионеры и комсомольцы. Педагогический мыслитель считал, что детский коллектив и педагоги-воспитатели должны представлять собой единый коллектив. Подчёркивая определяющее значение детского коллектива и связи коллектива детей и педагогов с социальной средой, С.Т. Шацкий много внимания уделял общественно-полезной деятельности воспитанников опытной станции. Дети и подростки проводили массовую культурно-просветительную работу среди крестьян, участвовали в сельскохозяйственном труде.

Разрабатывая с В.Н. Шацкой принципы эстетического воспитания, С.Т. Шацкий указывал на значение в этом процессе освоения детьми эстетических начал в жизни и труде. Пение, музыка, рисование, художественная самодеятельность, в особенности спектакли, были составной частью учебно-воспитательной работы в руководимых С.Т. Шацким воспитательных учреждениях.

Значителен вклад С.Т. Шацкого и в разработку советской дидактики, принимая участие в определении нового содержания образования.

Результаты в обучении и воспитании, по мнению С.Т. Шацкого, определяются учителем, его духовным обликом, знаниями, мастерством. Поэтому, важно готовить учителя к многообразной учебно - воспитательной работе, постоянному повышению его педагогической

подготовки, которая должна проводиться в трёх направлениях: научно-исследовательском, курсовом и практическом.

С 1932 года С.Т. Шацкий руководил Центральной экспериментальной лабораторией Наркомпроса РСФСР, изучавшей опыт образцовых и опытных школ республики.

А.П. Пинкевич одним из первых учёных педагогов приступил к формированию теории советской педагогики, основы которой изложил в работах: «Педагогика» (1923), «Введение в педагогику» (1930). Цели воспитания он выводил из интересов революционного пролетариата. Педагогические усилия школы должны быть направлены, по его мнению, на воспитание человека сильного, здорового, активного, смелого, радостного, знакомого с достижениями современной науки, техники, искусства, связанным с современностью и преданным делу трудящихся коммунистом-борцом.

В своих трудах по педагогике А.П. Пинкевич разрабатывал вопросы развития ребёнка, развития его восприятий и представлений, памяти, воображения, мышления, широко используя при этом данные педагогической психологии и экспериментальных материалов педагогики. Он также разрабатывал и некоторые вопросы дидактики советской школы.

Один из активных советских педагогов 20-30-х годов М.М. Пистрак в своей научной деятельности главное внимание уделял методологическим проблемам педагогики, вопросам трудового воспитания и политехнического обучения, самоуправления учащихся. Его основные научные труды: «Школа - коммуна Наркомпроса. Из опыта московской опытно-показательной школы-коммуны им. П.Н. Лепешинского» (1924), «Насущные проблемы современной школы» (1925), «Материалы по самоуправлению учащихся» (1922), «Политехнизм в школе» (1926), «Педагогика» (1934) и другие.

Развивая идеи трудового политехнического обучения, М.М. Пистрак был горячим сторонником связи школы с крупным производством, не отрицал ни одной доступной детям формы трудовой деятельности, в том числе посильного бытового самообслуживания.

В школе-коммуне им. П.Н. Лепешинского применялся и так называемый обслуживающий труд: делопроизводство, счетоводство, статистика, культпросветработа и др. Но основным видом труда школьников М.М. Пистрак считал труд на фабрике, на заводе (в городской школе) и сельскохозяйственный труд (в сельской школе). Только непосредственное участие в производительном труде, плечо к плечу с взрослыми рабочими и рабочими-подростками, не в качестве зрителя или экскурсанта, а работника, пробующего собственными руками почувствовать фабричный труд, может вызвать, по мнению М.М. Пистрака, нужные для социального воспитания эмоции. В своей книге «Очерки политехнической школы» он дал характеристику главных отраслей производства, с которыми в теории и на практике должны знакомиться школьники. Для изучения каждой их ведущих отраслей производства М.М. Пистрак разработал подробную программу (вопросы теории и практики).

М.М. Пистрак написал учебник по педагогике для пединститутов, в котором определял различие между школьной педагогикой и педагогикой взрослых, подробно характеризовал методы педагогики как науки, указывал на роль педагогического эксперимента.

Нужно отметить, что интересные педагогические поиски 20-х годов, как и в последующие периоды существования советской школы, были жёстко ограничены идеологическими установками, преследующими цель формирования типа личности, отвечающей потребностям социалистического общества.

Одним из выдающихся педагогов советского периода, чья деятельность и наследие

которого до сих пор вызывает разноречивую оценку, был **А.С. Макаренко** (1888-1939). В 1920 году он создал и возглавил трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей, где на практике осуществил разработанную им, теоретически обоснованную теорию трудового детского коллектива как средства формирования человека. В «Педагогической поэме» (1933 год) он в яркой художественной форме рассказал о своём опыте перевоспитания малолетних правонарушителей в детской колонии им. М. Горького. В этой и других работах («Цель воспитания», «Проблемы воспитания в советской школе», «Воля, мужество, целеустремлённость») он рассмотрел вопросы строения коллектива, самоуправления, дисциплины, режима, перспективы, стиля работы коллектива; обосновал принципы, содержание и методику организации целостного воспитательного процесса.

Формулируя **цель воспитания**, он подчёркивал, что школа должна выпускать целеустремлённых и энергичных людей, способных в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для оценки личного поступка и поступков своих товарищей. С другой стороны, под целью воспитания он понимал «программу человеческой личности, программу человеческого характера», под которой он понимал всё содержание личности: характер внешних проявлений, внутренней убеждённости, политическое воспитание, знания, воспитание советского гражданина. Новаторство А.С. Макаренко проявилось в том, что он считал необходимым наряду с общей, стандартной программой воспитания, иметь индивидуальный корректив к ней, позволяющей воспитателю раскрыть индивидуальную прелесть, своеобразие, особую красоту каждой личности.

Важнейшим средством воспитания личности он считал коллектив, в котором цели общества и цели личности должны взаимодействовать и гармонизировать. Школа должна быть единым детским коллективом, руководящим воспитанием детей, и отдельный член этого коллектива должен чувствовать свою зависимость от него, быть предан интересам коллектива, отстаивать эти интересы и дорожить ими.

Воспитательная система должна строиться на положенных в её основание принципах, взаимосвязь которых образует целостность всей системы. К важнейшим из них Макаренко относил: единство детского и педагогического коллективов, отказ педсовета от права законодательства, самоуправление воспитанников, принцип параллельного действия, движения коллектива, перспективных линий, требования к воспитаннику и уважение к нему. Особое место он отводил традиции, как механизму укрепления внутриколлективных отношений. Символика и атрибутика (строй, оркестр знамя, форма одежды), эстетика обстановки, одежды являлись важными факторами воспитания, создавая мажорный стиль, тон отношений, делая притягательной жизнь в детском коллективе. Другим фактором воспитания педагогический мыслитель называл труд. В руководимых им воспитательных учреждениях была реализована идея соединения обучения с производительным трудом. Труд в коллективе Макаренко рассматривал как важнейшее условие и средство разностороннего развития детей и подростков, формирования их мировоззрения, нравственного, и эстетического воспитания. Он подчёркивал, что труд, не имеющий в виду создание ценностей, не является положительным элементом воспитания; труд учебный тоже должен исходить из представления о ценностях, которые он может создать.

Свой взгляд был у Макаренко на проблему наказаний. Не отрицая необходимости наказаний, он полагал, что оно должно способствовать защищённости личности от насилия и несправедливости, укреплять ценности и нормы жизни в коллективе. Наказания всегда должны отражать справедливые требования коллектива ко всем участникам педагогического процесса.

Интересны взгляды А.С. Макаренко на проблемы семейного воспитания, изложенные им в «Книге для родителей».

Педагогические идеи А.С. Макаренко во многом определили направления педагогических поисков советских исследователей в сторону проблем малых групп, коллективов и механизма их воздействия на личность.

С опытом А.С. Макаренко перекликается опыт известного советского педагога 20-30 х годов В.Н. Сорока-Росинского, ярко освещённый в книге Белых и Пантелеева «Республика ШКИД (школа им. Достоевского)».

В годы Великой Отечественной войны, наряду с проблемами военно-патриотического и трудового воспитания, усилилось внимание к вопросам совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом, повышения качества обучения основам наук. Были изданы труды по вопросам дидактики (Б.П. Есипов, П.Н Груздева, М. А. Данилов и другие).

В 40-50-х годах стала особенно активно исследоваться проблема нравственного воспитания школьников. Вышел в свет обобщающий труд Н.И. Болдырева «Воспитание коммунистической морали у школьников» (1952 год), в которой освещены вопросы нравственного воспитания: особенность коммунистической морали, задачи, принципы, содержание и методы нравственного воспитания. В этот же период появилось много публикаций по вопросам коммунистического воспитания (книги, брошюры, статьи). Журнал «Советская педагогика» регулярно помещал на своих страницах статьи, посвящённые отдельным направлениям коммунистического воспитания (И.А. Каиров, Н.К. Гончаров, Н.И. Болдырев, Э.И. Моносзон, И.Ф. Свадковский и другие).

В.П. Потёмкин (1878-1946) - с 1940 года нарком просвещения РСФСР, и с 1943 года одновременно президент АПН РСФСР. Под его руководством Наркомпрос провёл значительную работу по сохранению школьной сети и контингентов учащихся в годы Великой Отечественной войны, осуществление мероприятий, связанных с введением в стране всеобщего обязательного семилетнего образования, развитием школ рабочей и сельской молодёжи.

В работах В.П. Потёмкина подчёркивается значение качества общего и политехнического образования в решении социально-экономических задач советского общества, в развитии его духовной культуры, необходимость связи образования и воспитания с жизнью, трудом народа, включение молодёжи в социальную жизнь, в систему общественных отношений.

И.А. Каиров (1893- 1978)- с 1946 года и в течение 20 лет бессменный президент Академии Педагогических наук РСФСР. Он один из первых пропагандистов педагогических идей А.С. Макаренко. Вместе с профессором С.М. Ривесом он организовал педагогическую лабораторию при 349 средней школе Москвы, где разрабатывал вопросы творческого применения воспитательной системы А.С. Макаренко.

В его педагогическом творчестве значительное место занимают проблемы воспитания школьников в духе социалистического гуманизма (коммунистическое отношение к труду, людям труда, к общественному богатству, к своим обязанностям в коллективе).

По учебникам педагогики, созданным под его руководством, училось несколько поколений советских учителей.

Ф.Ф. Королёв (1898-1971) - теоретик и историк советской педагогики, действительный член АПН СССР (с 1965 года). Он автор работ по методологическим проблемам, теории воспитания, детского коммунистического движения. В его научной работе большое место занимает изучения ленинского наследия по вопросам всестороннего развития личности.

Н.К. Гончаров (1902-1979)-теоретик и историк советской педагогики, действительный член АПН СССР (с 1955 года). В капитальном труде «Основы педагогики» он рассмотрел важнейшие методологические вопросы советской педагогической науки, дал анализ становления педагогики в античном мире, рассмотрел педагогические системы Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеция, И. Канта, великих русских мыслителей и педагогов Н.Г. Чернышевского. К.Д. Ушинского.

Его работы оказали влияние на развитие советской педагогической мысли в 40-60 годы.

Н.И. Болдырев(1902-1981) - доктор педагогических наук, профессор, один из ведущих специалистов в области нравственного воспитания учащихся и в вопросах воспитательной деятельности классного руководителя. Многие его книги были настольными, широко использовались в школьной практике советского периода: «Воспитание коммунистической морали у школьников»(1952), «Методика воспитательной работы в школе» (1974), «Классный руководитель» (1978) и другие.

Большую практическую помощь школьным работникам оказала книга Н.И. Болдырева «Методика воспитательной работы в школе» (1974). В ней рассмотрены основные направления воспитательной работы школы (всестороннее развитие личности - основная цель коммунистического воспитания; объективные и субъективные факторы формирования и развития личности; процесс воспитания и его особенности; принципы и методы коммунистического воспитания; методика организации жизни и деятельности учащихся; учёт и оценка результатов воспитания).

Н.И. Болдырев - один из авторов «Примерного содержания воспитания школьников» - модели воспитательной работы школы советского периода, а также учебного пособия для вузов «Педагогика» (1968). В течение многих лет он руководил аспирантами, исследовавшими вопросы коммунистического воспитания в советской школе. Его работы известны и в других странах мира.

Большой вклад в педагогическую теорию внёс учёный-педагог и талантливый практик **В.А. Сухомлинский** (1918-1970). Член-корреспондент АПН СССР с 1957 года, заслуженный учитель школы УССР, Герой Социалистического Труда.

В 1948 он назначается директором Павлышской средней школы, которой он руководит до конца своей жизни. Область его научно-педагогических интересов включает широкий круг вопросов: формирование коммунистических убеждений школьников, воспитание сознательного отношения к труду и выбору профессии, формирование духовного мира детей, воспитание коллективизма у школьников, воспитательные возможности семьи и другие. Широкую известность получили его труды: «Воспитание коллективизма у школьников», «Воспитание личности в советской школе», «Духовный мир школьника», «Сердце отдаю детям», «Мудрая власть коллектива», «Рождение гражданина».

Творчески используя в своей теории и практике наследие А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский во многом по-новому решал вопросы воспитания и обучения подрастающего поколения, закладывая основы педагогического мышления нового типа.

По мнению В.А.Сухомлинского, в основе организационно-педагогической деятельности должно лежать представление об **идеале**. Воспитатель должен чётко представлять себе конечный результат своей деятельности. «Наш идеал, - писал В.А. Сухомлинский,- чтобы из школы вышли в жизнь люди с гражданской сознательностью, цельным мировоззрением, готовы

проявлять мужество в противостоянии злу»¹, гражданский качеств - непримиримости к буржуазной идеологии, высокой коммунистической принципиальности. Нужно иметь в виду, что педагогическое мировоззрение В.А. Сухомлинского формировалось в лоне коммунистической идеологии, на методологических ориентирах марксистско-ленинской философии, что отразилось и на определении им сущности многих педагогических понятий. С другой стороны, анализ его педагогического наследия позволяет увидеть ростки будущей гуманистической педагогики, в которой утверждается ценность человека, его неповторимого внутреннего мира, его индивидуального развития. В педагогике Сухомлинского эти гуманистические вестники связан с требованием **развития богатства человеческой природы в гармоническом единстве его составляющих**.

Разворачивая содержание педагогического идеала, педагогический мыслитель в качестве важнейшей задачи школы определял воспитание благородных чувств: «Высокие благородные чувства - это прежде всего любовь к Родине, к людям, к труду, к культуре, уважение человеческого достоинства каждого своего соотечественника и каждого на земле, чувство дружбы, товарищества и братства к трудящимся, радость познания и преобразования мира, бескорыстное наслаждение культурными богатствами, созданными человечеством»².

Организационно - педагогическая система, разработанная педагогическим мыслителем, выводила учащихся на такой уровень взаимоотношений, который формирует подлинный **долг, совесть, сознательность, ответственность, человечность, любовь к людям, гражданственность**.

В центр образовательной деятельности В.А. Сухомлинский ставит личность ребёнка в её сложной диалектике взаимоотношений с коллективов, меняющимися духовно-нравственными потребностями.

Сущность гармонического развития личности В.А. Сухомлинский видит в неразрывной связи трудового, нравственного, эстетического, интеллектуального, физического воспитания.

Развивая идеи А.С. Макаренко о коллективе как условии и основной форме организации жизни и воспитания, В.А. Сухомлинский подчёркивал значение первичного классного коллектива, установление правильных взаимоотношений между учениками и коллективом класса. Хорошие первичные коллективы являются фундаментом общешкольного коллектива. Подчёркивая воспитательное значение детского коллектива, В.А. Сухомлинский писал: «Исключительную роль в формировании подрастающего человека играет школьный коллектив. Именно он является основной социальной средой, в которой воспитываются потребности, раскрываются задатки, формируются способности личности. В школьном коллективе, с его многогранными отношениями, благодаря общей деятельности его членов обеспечивается всестороннее развитие личности, надлежащая подготовка детей и молодёжи к производительному труду, к активному участию в общественной жизни, к защите Родины»³.

В Павлышской школе формой организации разновозрастного коллектива были трудовые отряды и сельскохозяйственные бригады, предметные, технические, краеведческие и другие кружки, объединявшие школьников не по возрасту, а по единству интересов, самостоятельные художественные коллективы, группы по месту жительства, создававшиеся на время школьных каникул.

¹ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики/ под ред. А.Н. Алексеева, Н.П.Щербова.- М.: Просвещение, 1972.- С.381.

² Там же.- С. 381- 382.

³ Родчанин Е.Г., Зязюн И.А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А. Сухомлинского.- М.: Педагогика, 1991.- С. 95.

Коллектив, с другой стороны, немислим без индивидуального развития каждой личности с её особым и неповторимым духовным миром. В.А. Сухомлинский в своей практической работе исходил из того, что школа и учителя обязаны помочь школьнику раскрыть свои способности и дарования, так планировать жизнь коллектива, чтобы полнее раскрылись природные склонности детей. Коллектив создаётся совместным трудом школьников, в процессе которого они взаимообогащают друг друга.

Подчёркивая определяющую роль социальной среды, В.А. Сухомлинский указывает и на активную роль самой личности, которую она играет и в жизни коллектива, и в формировании собственной сущности. От «воспитания отдельного гражданина - к коллективу и от коллектива - к отдельной личности» - таково главное содержание и смысл всей организационно-педагогической деятельности Павлышской средней школы.

Высшим нравственным принципом, долгом и обязанностью школьников перед обществом для В.А. Сухомлинского выступал труд. Найти, открыть, утвердить в человеке его трудовое призвание, добиться, чтобы каждый стал настоящим мастером в каком-либо деле, чтобы трудовое начало навсегда вошло в духовную жизнь и стало самым сильным эмоциональным стимулом деятельности, было важнейшей задачей педагога. В практике работы руководимой им школы использовались разнообразные формы трудовой деятельности: детская и юношеская секции охраны природы, кружковая работа, школьные мастерские, совместные бригады из взрослых и подростков и другие.

В.А. Сухомлинский неоднократно отмечал плодотворное взаимовлияние физического и умственного труда: умный, образованный, культурный человек любой труд делает творческим, более радостным. Очень важным моментом в системе трудового воспитания В.А. Сухомлинского является и положение о том, что труд позволяет наиболее полно и ярко раскрыть природные задатки и склонности ребёнка. Труд в коллективе - это не только воздействие человека на природу, на окружающий мир, но и взаимодействие сердец, мыслей, убеждений, переживаний. Педагог стремился к тому, чтобы дети видели в труде источник радости, вызывал у них глубокие эстетические переживания.

Успех в педагогической деятельности, по выводам В.А. Сухомлинского зависит от умения руководителей школы создать сплочённый педагогический коллектив и направить его усилия на творческий подход к решению новых задач, которые ставит перед школой жизнь. «Главное и важное качество, без которого педагог не может быть директором, как и не всякий человек может быть педагогом, - это глубокая любовь к детям, органическая потребность в детском коллективе, глубокая человечность и способность проникать в духовный мир ребёнка, понять, почувствовать в каждом из воспитанников личное, индивидуальное»¹.

Теоретическое и практическое наследие В.А. Сухомлинского, поднятые им педагогические проблемы, способы их решения и в настоящее время не потеряли своей актуальности, новизны в той их части, которые созвучны современным методологическим и технологическим подходам гуманистического, личностно - ориентированного воспитания.

Высшими смыслами коммунистического воспитания в Советской России являлись преданность Коммунистической Партии, беззаветное служение делу коммунистического строительства. Своё наиболее полное воплощение ценностная основа воспитания получила в «Моральном кодексе строителя коммунизма», который как часть Программы КПСС был принят в 1961 году на XXII съезде партии. Дух коммунистического воспитания предполагает безусловный приоритет общественных (классовых) ценностей над личными, требует

¹ Родчанин Е.Г., Зязюн И.А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А. Сухомлинского.- М.: Педагогика, 1991.- С. 93.

непримиримости к врагам коммунизма, но он также провозглашает труд высшей человеческой и общественной добродетелью, формирование чувства патриотизма.

В 70-80-х годах в педагогике советского периода продолжалось развитие общей теории коммунистического воспитания, исследования процесса формирования отдельных сторон и характеристик личности нового человека в их взаимосвязи. Теория коммунистического воспитания развивалась на основе партийных решений и в тесной связи со школьной практикой. Преобразование Академии педагогических наук РСФСР в Академию педагогических наук СССР (1966 год) было направлено на повышение роли педагогической науки в разработке проблем воспитания.

Большое внимание в рассматриваемый период было уделено исследованию методологических проблем педагогики (М.А.Данилов, Н.К. Гончаров, В.И. Загвязинский, Э.И. Моносзон, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин и другие).

В связи с возрастанием социальных функций школы и активизацией воспитательной деятельности всех других институтов советского воспитания - семьи, внешкольных учреждений, детских и юношеских коммунистических организаций, трудовых коллективов, общественности, средств массовой информации и коммуникаций, а также необходимости повышения эффективности воспитания для педагогической науки назрела необходимость разработки проблемы целостности педагогического процесса, как одного из его методологических оснований. Началась её разработка и обсуждение исходных начал (Ю.К. Бабанский, Л.Ю. Гордин, В.В. Краевский, В.С. Ильин и др.). Сущность этой целостности раскрывается советской педагогикой в таких направлениях:

- единство цели, задач, содержания, методов и форм организации педагогического процесса и его результатов (компонентов педагогического процесса);
- органическое взаимодействие в едином процессе воспитания, обучения и развития личности;
- воздействие в педагогическом процессе на все сферы личности, её сознание, чувства, практическое поведение;
- руководство формирующими влияниями на личность, всестороннее развитие социальной сферы, включённой в систему воспитательной деятельности школы, семьи, внешкольных учреждений и всех других социальных институтов воспитания.

В 70-е годы ряд работ советских педагогов (И.С. Марьенко, Г.И. Щукиной, В.М. Коротова) посвящён исследованию сущности воспитательного процесса.

Вопросы семейного воспитания (нравственное, трудовое, физическое, эстетическое воспитание детей в семье; школа, семья и общественность и другие) нашли отражение в работах Ю.П. Азарова, Е.И. Волковой, А.О. Пинта, С.А. Соловейчика, Б.Т. Лихачёва и других.

Методика коммунистического воспитания была предметом исследований Н. И. Болдырева, Н.К. Гончарова, Л.Ю. Гордина, И.А.Каирова, Т.Е. Конниковой, В.М. Коротова, И.С. Марьенко. Л.И. Новиковой. И.Ф. Харламова и других.

Мастерству учителя - воспитателя посвящён ряд работ Ю.П.Азарова. Всё большее внимание обращается в педагогической науке на проблемы взаимоотношений педагогов и учащихся.

Проблемы детского коллектива в советский период разрабатывались в следующих направлениях: детский коллектив. как объект и субъект воспитания; деятельность и общение в коллективе -важнейший фактор воспитания развитие творческой индивидуальности школьника в коллективе, в системе межличностных отношений; педагогическое руководство детским

коллективом; проблема единого школьного коллектива; роль пионерских и комсомольских организаций в детском коллективе (М.И. Смирнов, В.М. Коротов, Л.И. Новикова, М.Д. Виноградова, И.Б. Первин и другие).

Содержание воспитательной работы в школе было раскрыто в практическом пособии для учителей «Примерное содержание воспитания школьников», подготовленное И.С. Марьенко (1984 год).

Важное место в системе школьного воспитания занимала деятельность пионерских и комсомольских организаций. Специфические задачи пионерской организации и школьного комсомола были сформулированы в «Положении о Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И. Ленина», Торжественном обещании, Законах юных пионеров Советского Союза, в Уставе ВЛКСМ, в решениях съездов КПСС, ВЛКСМ. Примерное содержание работы пионерской организации было закреплено в программе «Ориентир», разработанной при участии учёных - педагогов, учителей, пионерских и комсомольских работников.

Проблемы воспитательной деятельности пионерской организации рассматриваются в работах Л. И. Божович, Т.Е. Конниковой, Б.Е. Ширвиндта, Г.М. Иващенко и других; комсомольской организации - в исследованиях Л.К. Корнешова, С.Е. Хозе, В.В. Лебединского, М.М. Яценко Б.З. Вульфова и других.

В 80-х годах XX века развернулась деятельность педагогов-новаторов, методические поиски которых стали известны всей стране. Разработанная ими оригинальная педагогика, получившая название педагогики сотрудничества, явилась противовесом официальной, административной педагогики, готовившей послушных и безынициативных «винтиков» административной советской системы.

Педагогика сотрудничества - это педагогика, выработанная снизу, созданная самими учителями-практиками, а не спущенная в виде методических писем из официальных педагогических инстанций. Кроме того, она возникла как протест учителя против омертвляющей административной педагогики. Работая порознь, в разных уголках страны, порой даже не зная друг о друге, они пришли к одним и тем же выводам. Во время первой встречи в подмосковном посёлке Переделкино осенью 1986 года они обменялись идеями, которые были выработаны ими в двадцатипятилетней экспериментальной работе в своих классах и школах (В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, С.Н Лысенкова, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, Л.А. и Б.П. Никитины, М. П. Щетинин).

Исходный постулат педагогики сотрудничества - прямо противоположный официальной педагогике взгляд на человека - оптимистический и гуманистический. Учитель принимает на себя личную, профессиональную и граждански осознанную ответственность за диалектическое соединение интересов личности и воспитательного коллектива с интересами и идеалами общества в процессе воспитания.

Педагогика сотрудничества - это идеология, методология новой педагогики, положившая начало повороту педагогической мысли в направлении создания гуманистической педагогики в противовес авторитарной в условиях ещё существовавшего коммунистического режима.

Назовём основные идеи педагогики сотрудничества: отношения с учениками, учение без принуждения, идея трудной цели, идея опоры, оценка работ, идея свободного выбора, идея опережения, идея крупных блоков, идея соответствующей формы, идея самоанализа, интеллектуальный фон класса, коллективное творческое воспитание, творческий производительный труд, творческое самоуправление, сотрудничество с родителями,

личностный подход, сотрудничество учителей.

Идеалы педагогики сотрудничества были предвестниками и послужили основой создания новой гуманистической парадигмы образования в постсоветский период.

Характеризуя проблему воспитательного идеала в советский период, нельзя обойти вниманием научно-педагогическую деятельность видных советских историков педагогики и образования, исследования которых позволяют с различных методологических позиций проследить генезис проблемы, выделить её аксиологические, прогностические аспекты и возможность проецирования отдельных элементов педагогического опыта прошлого в современное образовательное пространство с учётом корректировки, диктуемой особенностями современного образования.

Е.Н. Медынский (1885-1957) - доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук РСФСР. Он автор первого советского учебника по истории педагогики (т.1-3, 1925-0 1929), фундаментальных исследований по истории советской школы.

В.Я. Струминский (1880-1967)- один из ведущих историков отечественной педагогики, доктор педагогических наук, член - корреспондент Академии педагогических наук РСФСР. Он всесторонне изучал наследие К.Д. Ушинского, В.Ф. Одоевского и других представителей отечественной классической педагогики. В.Я. Струминский проводил глубокие исследования по педагогике Киевской Руси, истории начального образования в России. Важным вкладом в педагогическую науку явилась работа ученого «Очерки жизни и деятельности К.Д. Ушинского». Под его руководством и личном участии было подготовлено 11-томное издание собрания сочинений великого русского педагога (1948- 1952).

Н.А. Константинов (1894-1958)-доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН СССР, один из ведущих специалистов по истории зарубежной педагогики 9 (в частности Востока) и советской школы и педагогики. Н.А.Константинов совместно с Е. Н. Медынским и М.Ф. Шабаетовой - автор учебника для студентов педагогических вузов «История педагогики», неоднократно переиздававшийся и долгое время служивший в качестве основного учебного пособия по курсу.

Г.Е. Жураковский (1894-1955) -доктор педагогических наук, профессор, член - корреспондент Академии педагогических наук РСФСР. Он исследовал проблемы истории античной педагогики, педагогики средневековья и эпохи Возрождения, педагогическое наследие Л.Н. Толстого. Н.И. Пирогова, А.С. Макаренко. Целый ряд публикаций Г.Н. Жураковского посвящён вопросам преподавания истории педагогики в педагогических вузах.

В.З. Смирнов - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР. Значительное место в исследованиях профессора В.З. Смирнова заняли работы о педагогических взглядах русских революционных демократов: Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского. В поле зрения исследовательских интересов ученого было также изучение педагогического творчества выдающихся русских методистов В.И.Водовозова, Н.Ф Бунакова.

В.З.Смирнов - автор учебных пособий по истории педагогики для педагогических училищ

В конце 50-60-х годов он вёл большую работу по объединению учёных-историков педагогики союзных республик в целях всестороннего исследования истории школы и педагогической мысли народов СССР.

М.Ф. Шабаетова (1906 -1984) - доктор педагогических наук, профессор. Основные научные интересы ученого - история всеобщей и отечественной педагогики. Она занималась

исследованием педагогической теории Джона Локка, работала над созданием курса истории всеобщей педагогики для педвузов, создавая совместно с Е.Н.Медынским и Н.А. Константиновым учебник для студентов.

А.И. Пискунов (1921 -2005) - доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПН СССР. Его научные интересы связаны с исследованием истории зарубежной (в частности, немецкой) и отечественной педагогики и школы. Он один из инициаторов-руководителей и авторов многотомного издания, посвящённого развитию школы и педагогики народов СССР. А.И. Пискунов принимает активное участие в разработке методологических проблем истории и теории педагогики.

Большой вклад внёс А.И. Пискунов в разработку и совершенствование вузовской педагогики, вопросов преподавания педагогики в педагогических вузах и университетах.

З.И. Равкин (1918-2004) - доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель наук РСФСР и Марийской АССР, член-корреспондент АПН СССР, руководитель лаборатории истории советской школы и педагогики НИИ общей педагогики АПН СССР. Талантливый, увлечённый творческим поиском учёный, настоящий труженик науки, блестящий организатор научной деятельности, обладавший незаурядным педагогическим даром, он давно вынашивал идею объединения советских историков педагогики на постоянной и содержательной основе. Благоприятные условия для воплощения его планов в жизнь сложились после 1985 года во времена перестройки. По его инициативе и личном участию был создан и начал функционировать Научный совет по истории образования и педагогической науке РАО, к деятельности которого были привлечены не только маститые, уже признанные в научном мире учёные, но и учёные из многих провинций страны, активно включившиеся в разработку актуальной историко-педагогической проблематики.

В предпринятых за последние 20 лет историко-педагогических исследованиях можно выделить следующую проблематику: общечеловеческое и национальное в историко - педагогическом процессе; методология историко-педагогического исследования; историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования; аксиологические аспекты изучения истории педагогики; ценностные ориентации в сфере педагогического образования; национальные ценностные приоритеты в сфере образования и воспитания; гуманистическая парадигма образования и воспитания; формирование духовности личности в педагогической теории и практике; методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко- педагогическим исследованиям; формирование ценностной ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики, преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки.

Историко -педагогические исследования осуществляются как на базе исследовательских центров городов центрального региона, так и кафедрами педагогики, научно-исследовательскими структурами провинциальных городов.

Фундаментальные исследования по историко - педагогической проблематике осуществляются М.В. Богуславским, Г.Б. Корнетовым, С.Ф. Егоровым, Б. Бим-Бадом, Л.А. Степашко, В.А.Джуринским, З.И. Васильевой, Е.Г. Осовским, А.В. Плехановым, А.А. Фроловым, В.Г. Безроговым и другими.

4. Образование как фундаментальная категория может быть понято в контексте всего происходящего в мире. Сегодняшнее состояние образования, перспективы его развития трудно себе представить без таких понятий, как «глобализация», «устойчивое развитие»,

«**Болонский процесс**», которые складываются в общемировой контекст.

Формой проявления начавшейся в конце XX столетия и интенсивно продолжающейся в XXI веке глобализации являются мощные интегративные процессы, которые несут в себе огромные преимущества, но параллельно с этим скрывают в себе потенциальные, невиданные ранее опасности для развития национальных культур, систем образования, традиций.

Глобальные проблемы, от решения которых зависит существование и прогресс человеческой цивилизации, их решение возможно лишь при рациональном сочетании национальных усилий и деятельности эффективной системы международного сотрудничества. В этом ключе в XXI веке в международном сотрудничестве ценностные императивы связаны с *формированием единого образовательного пространства*, о котором почти два столетия назад говорил Ш.М.Талейран: «Образование – это самостоятельная великая держава, величину владений которой не дано определить ни одному человеку. Даже национальные власти не в силах установить ее границ: сфера ее влияния громадна, беспредельна...».

Устойчивое развитие, по мнению академика РАН В.А.Садовниченко, это естественно складывающееся соединение традиции и модернизации, и любая попытка отбросить традиции, безоглядно занявшись одними лишь нововведениями, изначально обречена на провал. Опыт России последних полутора десятилетий - ярчайший урок, весьма поучительный и печальный. Устойчивое развитие, понимаемое как динамичное состояние общества, сочетающее преемственность и прогресс, непосредственно зависит от состояния образования и науки.

Болонским процессом стали называть совместную деятельность европейских стран по гармонизации образовательных систем; при этом гармонизация означает, что при реформировании (модернизации, совершенствовании) своих систем образования страны, участвующие в общеевропейском процессе, выбирают движение в одном направлении, руководствуясь выработанными сообща принципами.

Болонский процесс - один из новейших общеевропейских проектов. По результатам двухдневной встречи (18-19 июня 1999 года в Болонье) 29 европейских министров, отвечающих за высшее образование в своих странах, подписали совместное заявление «Зона европейского высшего образования», которое впоследствии стало называться Болонской декларацией, определившей основные параметры «Болонского процесса». Согласно этому заявлению, государство добровольно вступающее в «Болонский процесс», исполняет обязательства: введение двух циклового обучения - бакалавр, магистр; введение кредитной системы, контроль качества образования, расширение мобильности, обеспечение трудоустройства выпускников, обеспечение привлекательности европейской системы образования. В 2003 году министр образования РФ В. М. Филиппов подписал Болонскую декларацию и, таким образом, Россия вошла в Болонский процесс.

Проблема демократизации образования предполагает доступность образования, автономию учебных заведений, преемственность ступеней школ, дифференциацию (диверсификацию) образования сообразно индивидуальным способностям, склонностям, интересам учащихся.

Образование XXI века призвано быть образованием для всех. Чем дальше продвигается наша цивилизация, тем в большей мере люди без образования вытесняются за грань условий жизни достойных человека. Поэтому ущемление права на образование, в том числе и его неудовлетворительное качество, ведут к интеллектуальной и культурной деградации личности, что несовместимо с устойчивым развитием.

Образование в настоящем веке должно иметь смыслообразующим стержнем этическую доминанту. Необходимо воспитывать детей в духе мира, взаимопонимания и терпимости, как непреложных императивов. Не менее важным императивом стало в XXI веке и экологическое воспитание, а шире – формирование у каждого глобальной этики глобальной ответственности как принципиальных норм нового гуманизма для нового единого и целостного мира.

Творческий и новаторский характер образования, как ведущие тенденции, предполагают подготовку нового поколения к решению таких проблем, с которыми личность и общество еще никогда прежде не встречались.

Наконец, образование в XXI веке должно быть многообразным, адекватным культурному и этническому многообразию человечества, удовлетворяющим всесторонние потребности социально–профессиональных и конфессиональных групп, равно как и индивидуальные духовные запросы.

Таким образом, в советский период сформировались представления о типе личности, нужной государству, преданной интересам партии, её идеалам, готовой продолжать дело строительства социализма, а затем и коммунизма. Интересы самой личности, её потребности, возможности оставались второстепенными по отношению к интересам государственным.

В постсоветский период акценты смещаются в сторону признания человека высшей ценностью, утверждаются права и свободы личности, её право на раскрытие и развитие природных способностей. В основание новых воспитательных парадигм были положены идеи гуманизма, антропоцентризма, свободы, духовности, национального достоинства.

Литература

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций.- СПб.: Издательство Р. Арсланова «Юридический центр Пресс», 2004.- 704 С.
2. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Воспитание в современной России. «Круглый стол»/ Педагогика, 2005, № 9.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года /Народное образование, 2002, № 4.
4. Моносзон Э.И. Становление и развитие советской педагогики, 1917- 1987:Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1987.- 224 С.
5. Образование в современной России. «Круглый стол» /Педагогика, 2008, № 1.
6. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки. Материалы XXV сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки. Под редакцией члена - корреспондента РАО, докт. пед наук, профессора М.В. Богуславского. канд. пед. наук, доцента Т.Б.Игнатъевой.- М.: Тверь: Золотая буква.- ИТИП РАО, 2007.С 3-7.
7. Родчанин Е.Г. Зязюн И.А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А. Сухомлинского.- М.: Педагогика, 1991.- 112 С.
8. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. Под ред. чл. - корр. АПН СССР, д-ра пед наук, проф. А.Н.Алексеева и канд. пед. наук, доцента Н.П.Щербова. Сост. и авт. вводных очерков канд. пед. наук, доцент М.И. Анисов. Учеб.пособие для студентов пед ин-тов.- М.: Просвещение, 1972.- 407 С.
9. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: ТЦ Сфера, 2007.- 560 С.

**УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И
ОБРАЗОВАНИЯ»**

№	Автор, название, выходные данные	ЧЗ	АБНЛ	НФ	АБУЛ	ФС
1.	Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие.- М.: Форум, Инфра.- М.: 1998.-272 с.	2	1	1		
2.	Джуринский А.Н. История педагогики: Учебное пособие для вузов.- М.: Владос, 1999.- 432 с.	5	5	50	217	20
3.	Джуринский А.Н. История педагогики: Воспитание и образование в России (X- начало XX века): Учебное пособие.- М.: Владос, 2000.- 432 с.				2	
4.	Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: учебник. А.Н. Джуринский.- М.: Владос-Пресс, 2004.- 400 с.	3	2	90	108	
5.	История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебное пособие/ под ред. З.И.Васильевой: И. Н.Андреева, Т.С.Буторина, З.И. Васильева.- М.:Академия, 2001.- 146с.	1				
6.	История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебное пособие/ под ред.З.И.Васильевой.- 2-е изд. перераб. доп.-М.: Академия, 2005.- 432с.	1				
7.	История педагогики и образования: уч. пособие/ под ред. З.И.Васильевой; И. Н.Андреева, Т.С.Буторина, З.И. Васильева и др.- 4-е изд., испр.- М.: Академия, 2008.- 432с.	1		10		
8.	История общественного образования IX-XIX.: Учебное пособие/ Под общ. ред. Д.М.Забродина.- М.: Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.- 207с.	1	2	10	66	
9.	История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие/ Под ред. А.И. Пискунова.- 2-е изд., испр. и доп.- М.:	3	2	8	58	10

	Сфера, 2001.- 512 с.					
10.	История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ под ред. А.И. Пискунова.- 2-е изд., испр. и доп.- М.: Торговый центр, 2004.- 21с.				1	
11.	История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ под ред. А.И. Пискунова.- 2-е изд., испр. и доп.-М.: Торговый центр, 2005.- 51с.	1			1	
12.	История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие/ под ред. А.И. Пискунова.-3-е изд., испр. и доп.- М.: Сфера, 2006.- 496с.	1	2			
13.	История воспитания и образования в России XVIII века. Ч.2: Материалы для самостоятельного изучения.- М.: Российский открытый университет, 1992.- 136с.	2	2		26	
14.	История педагогики в России: Хрестоматия/ Сост. С.Ф.Егоров.- М.: Академия, 2002.- 400с.	1		9		
15.	История педагогики и образования: программа курса/ сост. В.А.Беляева и др.; РГУ им. С.А. Есенина.- Рязань: РГУ, 2008.- 24с.	3			73	1
16.	Коджаспирова Г.М. История и философия образования в таблицах и схемах.- М.: Издательство МГОПУ, 1998.- 302с.		1			
17.	Латышина Д.И. История педагогики: Воспитание и образование в России (X- началоXX века): Учебное пособие/ Д.И. Латышина.- М.: ФОРУМ-ИНФРА - М., 1998.- 583 с.	3	1	3	5	
18.	Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён. Ч.1/ Л.Н.	2				

	Модзалевский.- Спб.: Алетейя, 2000.- 432 с.					
19.	Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён. Ч.2/ Л.Н. Модзалевский.- Спб.: Алетейя, 2000.- 489 с.	2	2			
20.	Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект): Учебное пособие для гуманитарных факультетов пед. университетов и институтов по курсу «Философия и история образования» (аксиологический аспект). Под ред.З.И.Равкина.- М.: ИТП и ОРАО, 1995.- 631 с.	2	2	5		
21.	Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли учебник-справочник/ В.Г.Пряникова, З. И Равкин.- М.: Новая школа, 1995.- 96с.	3	4		43	
22	Степашко Л. А. Философия и история образования: Учебное пособие.- М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта. 1999.- 27с.	3	1	1		
23.	Фрадкин Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики: Учебное пособие.- М.:Сфера, 1995.- 159с.	2				
24.	Хрестоматия по истории педагогики: В 3-т. Т.1. Античность. Средневековье/ Под общ. ред. А.И. Пискунова.- М.: ТЦ Сфера, 2006.- 512с.	3	2	6	95	
25.	Хрестоматия по истории педагогики: В 3т. Т.2. Новое врем / Под ред. А.И. Пискунова.- М.: Сфера, 2006.- 464с.	6	2	6	89	
26.	Хрестоматия по истории педагогики: В 3т. Т.3 Новейшее время/ Под ред. А.И. Пискунова.- М.: ТЦ Сфера, 2007.- 560с.	5	1	6	90	
27.	Цирульников А.М. История образования в портретах и документах: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений.- М.:Владос. 2001.- 272 с.	1				
28.	Школа и педагогика в культуре Древней Руси: историческая хрестоматия. Ч.1.- М.: Российский	2	3		22	

	открытый университет, 1992.- 206с.					
--	------------------------------------	--	--	--	--	--